LA RELACIÓN PEDAGÓGICA CON EL SABER

Formación de profesores en la cultura digital

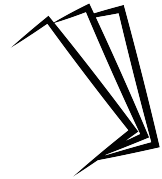
Florencia Rodríguez

LA RELACIÓN PEDAGÓGICA CON EL SABER

LA RELACIÓN PEDAGÓGICA CON EL SABER

Formación de profesores en la cultura digital

Florencia Rodríguez



teseopress.com

ISBN: 9789878629315

Las opiniones y los contenidos incluidos en esta publicación son responsabilidad exclusiva del/los autor/es.

TeseoPress Design (www.teseopress.com)

ExLibrisTeseoPress 26430. Sólo para uso personal
teseopress.com

Índice

Agradecimientos 9
Introducción 11
1. Definiciones conceptuales y antecedentes de investigación 17
2. Metodología 75
3. La relación pedagógica con el saber que construyen los/as estudiantes de profesorado a través de los artefactos culturales tecnológicos digitales 95
Conclusiones 165
Bibliografía 173

Agradecimientos

A Bruno, "la pulga", que me acompañó en la escritura de esta tesis desde la panza, mientras crecía. Y porque es producto de un deseo y de una decisión, porque la maternidad será deseada o no será.

A mi familia: a mi compañero Roberto y a Mateo; a mi mamá y a mi papá, a quienes les agradeceré siempre haberme apoyado, acompañado y transmitido la importancia de estudiar y también el valor del trabajo. A mi hermano Martín, su compañera Sol, a los mellis, a Fede. A todos los y las Tassi-Blois: mi suegra, mis cuñados/as y sobrinos/as.

A mi directora de tesis, Ale, por guiarme e incentivarme a ir siempre por más, por ser rigurosa, por tener siempre la palabra justa. Y por su calidez, generosidad y compromiso intelectual.

A mis compañeros y compañeras del UBACyT, por acompañarnos en nuestros recorridos académicos y por compartir preocupaciones y logros.

A Mónica Pini, la directora de la maestría, y a todos/as sus profesores, porque me abrió a un nuevo campo de conocimiento.

A mis compañeros y compañeras de la cohorte 2014-2015, un grupo hermoso en el que prevalecieron las risas, el aprendizaje y el compañerismo.

A Mariano Chalupa, por darme una mano con el trabajo de campo.

A las autoridades y profesores del Instituto donde se realizó el trabajo de campo, en particular a su directora, a la coordinadora de la carrera de Prof. en Historia y al coordinador de la carrera de Prof. en Biología.

A Vale, mi gran amiga, por estar siempre.

A mis compañeras de trabajo en el INFoD, que me apoyaron en todo el proceso, y porque el trabajo diario no sería lo mismo sin ellas.

Introducción

Históricamente, la profesión docente se vinculó en forma estrecha con el escenario cultural en el que se encontró inmersa: en la modernidad, los/as docentes[1]se convirtieron en los/as principales mediadores/as culturales, en quienes se encargan de la transmisión, del pasaje del legado cultural entre generaciones. Así, la formación docente fue condensando mandatos y condiciones sociales, históricas y culturales que se reflejaron tanto en sus propuestas formativas y en los saberes cuya enseñanza se priorizó, como en las maneras de organizar las instituciones formadoras, en cuáles fueron las expectativas respecto de los/as candidatos/as a la docencia esperados, en los perfiles docentes que se pretendió formar, etc.

En las últimas décadas el sistema formador de docentes, y en particular la formación de profesores/as[2], ha transitado por diversas transformaciones, junto al nivel secundario para el que forma. Este nivel, construido sobre una matriz elitista (Pinkasz, 1992, Dussel, 1997, Southwell, 2011), es obligatorio a partir de la Ley de Educación Nacional[3]. Se ha ido consolidando a la vez un crecimiento de la matrícula de dicho nivel, lo que redundó en un crecimiento en paralelo en el nivel superior –universitario y no universitario– y en una consecuente expansión de la formación

1 A lo largo de este libro se hará referencia a los distintos géneros. En el título, sin embargo, nos referimos solamente a "profesores" por cuestiones de extensión.

2 Nombramos en forma genérica a "docentes" para referir a quienes ejercen dicha profesión, y a "profesores" para mencionar a quienes se dedican a la enseñanza en el nivel secundario en particular.

3 Ley 26.206, sancionada en diciembre de 2006. Establece en su artículo 16 que "La obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de cinco (5) años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria".

docente en cantidad y diversidad de instituciones (Birgin y Rubens, 2012), lo que implica una reconfiguración del sistema formador (Birgin, 2015a)[4].

Con su masificación, comenzaron a incorporarse a las carreras de formación docente jóvenes de sectores sociales anteriormente excluidos del nivel de enseñanza superior. Según diversas investigaciones, aumentó la heterogeneidad de la población que accedía a dichas carreras, con un peso creciente de los sectores más empobrecidos que, en muchos casos, constituyen la primera generación de la familia que llega al nivel secundario o superior (Davini y Alliaud, 1997; Birgin, 2000; Birgin y Pineau, 2007; Birgin, 2013; Charovsky, 2013), lo que permite hablar de "nuevos" sujetos que acceden a los estudios de la formación docente. Esto configura un escenario de transformaciones del sistema formador, en particular del subsistema de educación superior no universitario, tanto en relación con quienes acceden a sus aulas –con trayectorias educativas diversas y sinuosas, y con orígenes socio-económicos heterogéneos–, como respecto de la institucionalidad del sistema. Las instituciones formadoras se ven interpeladas a partir de nuevas demandas surgidas de la heterogeneidad de sus estudiantes, así como por el mandato de la obligatoriedad del nivel medio para el que forman.

---

4 Estas preocupaciones son objeto de estudio de los proyectos UBACyT, dirigidos por la Mg. Alejandra Birgin, en los que se enmarca la presente tesis. El primero se titula "Articulaciones entre la formación de profesores y la educación secundaria en la escena educativa fragmentada" (período 2014-2017 - código de identificación 20020130100051BA) y el segundo, actualmente en curso, se denomina "Formación de profesores y educación secundaria: trayectorias de formación en contextos de reconfiguración institucional" (período 2018-2020 - código de identificación 20020170100058BA). A la vez, éstos retoman y profundizan las líneas de investigación exploradas en un proyecto UBACyT anterior, denominado "Las/os nuevas/os profesores: formaciones, saberes y trayectorias en la escena educativa fragmentada" (2011-2014).

Estas modificaciones se dan junto con cambios culturales. Nuestra sociedad se encuentra transitando transformaciones culturales profundas, entre las cuales puede mencionarse la expansión de las tecnologías y medios digitales y su incorporación en las prácticas de los sujetos[5], lo que se ha denominado como cultura digital (Doueihi, 2010). Las tecnologías y medios digitales constituyen nuevos artefactos culturales que impactan en la vida cotidiana, y como tales, interpelan desde hace un tiempo a las instituciones educativas –entre ellas a las de formación docente–, en tanto potencian la circulación de información, promueven nuevas maneras de conocer, de acceder y de distribuir el conocimiento, producen otras formas de actuar con el mundo. Las interpelan, además, porque nos encontramos en un contexto en el que se desarrollan políticas educativas que tienden a la dotación de artefactos tecnológicos digitales en las instituciones y porque tanto los sujetos que se forman para ser docentes y transitan dichas instituciones, como quienes serán sus futuros alumnos, tienen vínculos particulares con esos artefactos en sus vidas cotidianas, los portan y utilizan.

En este contexto es que se inscriben nuestras inquietudes: ¿qué sucede en este nuevo escenario y con las nuevas demandas en las instituciones de formación docente? ¿Qué nuevos saberes y prácticas circulan en dichas instituciones en este contexto de transformaciones sociales vinculadas a la cultura digital? ¿Cómo entraman las prácticas que traen consigo los/as estudiantes, con las que se plantean desde las instituciones formadoras? ¿Cómo se articulan las prácticas

---

5 Es preciso señalar que dicha expansión de las tecnologías y medios digitales no se ha dado de manera uniforme en todo el mundo; nos referimos principalmente a las sociedades occidentales y urbanas. A modo de ejemplo, según el último informe de la Unión Internacional de las Telecomunicaciones (ITU, organismo especializado en telecomunicaciones de la ONU), en septiembre de 2017 todavía el 52% de la población mundial no tiene acceso a Internet: de ese porcentaje, más del 60% vive en Asia y el 18% por ciento en África (ITU, 2017).

de formación de las instituciones con las transformaciones producidas en el nivel secundario para el que forman, en un escenario dotado de tecnologías digitales?

Nuestra investigación se propone, entonces, analizar la relación pedagógica con el saber a enseñar que construyen, a través del uso de artefactos culturales tecnológicos digitales, los/as estudiantes de profesorado de educación secundaria, en el marco de la cultura digital. Se trata de un estudio de caso que se sitúa en un Instituto Superior de Formación Docente de la zona oeste de la Provincia de Buenos Aires.

La hipótesis principal de nuestra investigación es que los/as estudiantes de la formación docente, al vincularse con los artefactos culturales propios de la cultura digital, ponen en juego –en sus vidas cotidianas y en la formación que transitan– nuevas formas de relacionarse con el saber a enseñar, signadas por nuevas prácticas, nuevas formas de producir conocimiento, de percibir, de comunicarse, muy diferentes a las prácticas propias de la cultura escolar. Estas nuevas prácticas, desde nuestra perspectiva disputarían los modos de transmisión de los saberes, en tanto dichos estudiantes serán profesores, cuya tarea principal es la de llevar adelante dicha transmisión cultural (Hassoun, 1996; Southwell, 2009; Meirieu, 2011).

Consideramos que los/as estudiantes de la formación docente son sujetos que se encuentran inmersos/as en la cultura digital, que utilizan medios digitales y que han pasado en su trayectoria educativa previa –en el caso de que la carrera docente sea su primera opción luego del egreso del nivel secundario–, por una escuela secundaria impactada por programas y políticas de universalización en el acceso a medios digitales, que generan ambientes de

dotación tecnológica. Se pretende conocer, desde una lectura en positivo (Charlot, 2006, 2008a), qué traen de nuevo dichos/as estudiantes[6].

Entonces, las preguntas a las que intentamos dar respuesta en la presente investigación son: ¿Cómo es la relación pedagógica con el saber a enseñar que construyen los/as estudiantes de profesorado de educación secundaria en un instituto de formación docente del Conurbano Bonaerense, a partir del uso de artefactos culturales digitales? ¿Qué características tienen las formas de relacionarse con el saber que construyen los/as estudiantes en el marco de la cultura digital? En particular, ¿de qué maneras los artefactos culturales tecnológicos propios de la cultura digital modifican dicha relación con el saber?

Para dar cuenta de la investigación realizada, esta tesis se estructura en tres capítulos. En el primero, se precisan las definiciones conceptuales que le dan el marco a la tesis, en diálogo con los antecedentes de investigación respecto de cada temática. En primer lugar, se aborda el concepto de relación con el saber, central en nuestra indagación, y sus tres dimensiones. Posteriormente, se plantean conceptualizaciones acerca de la docencia y los saberes de los/as profesores/as, y cómo la formación docente ha puesto en juego dichos saberes. Finalmente, se profundiza en los artefactos tecnológicos digitales como productos culturales y como mediadores en la relación con el saber, retomando los aportes tanto de la teoría socio-cultural como de los diversos autores que teorizaron acerca de la cultura digital y los medios y tecnologías que emergen en este contexto.

---

6 Nos situamos en esta lectura en positivo desde la convicción de que dichos sujetos –como cualquier otro sujeto- son portadores de saberes, valores, prácticas, historias, trayectorias, culturas que es preciso reconocer, ante posturas y discursos que los describen desde su supuesto déficit simbólico y material. Estos discursos circulan actualmente en los medios de comunicación, así como desde organismos internacionales. Un claro ejemplo de ello lo constituye esta nota de reciente aparición: https://www.infobae.com/2018/05/16/los-jovenes-que-quieren-ser-docentes-tienen-errores-de-ortografia-y-no-saben-el-significado-de-palabras-sencillas/.

En el Capítulo 2 se explicitan las decisiones metodológicas tomadas para llevar adelante la investigación, así como se profundiza en la descripción del caso bajo estudio.

Posteriormente, en el Capítulo 3 se presentan las ideas principales que surgen a partir del análisis de la información recabada en el trabajo de campo, a lo largo de cuatro apartados que están atravesados por las tres dimensiones de la relación con el saber. Hacia el final, el apartado de Conclusiones retoma los principales hallazgos y avanza en la apertura de nuevas preguntas e inquietudes y en el esbozo de algunas ideas que pretenden constituir un aporte para la formulación de políticas públicas educativas.

1

Definiciones conceptuales y antecedentes de investigación

A continuación, se desarrollan las precisiones conceptuales y los antecedentes de investigación disponibles, recabados en relación con la temática de esta tesis. En primer lugar, se precisa el concepto a partir del cual se recorta nuestro objeto de estudio, la relación con el saber, y sus tres dimensiones. Posteriormente, focalizamos en los sujetos que forman parte de esa relación con el saber, los/as estudiantes, futuros/as profesores/as, sus saberes y su formación, y en tercer lugar, nos centramos en las conceptualizaciones acerca de los artefactos culturales que median la relación con el saber, desde su definición a partir de la teoría sociocultural hasta abordar las particularidades de los artefactos culturales tecnológicos digitales, propios de la cultura digital contemporánea.

1.a. La relación con el saber y sus tres dimensiones

En primer lugar, desarrollaremos las distintas perspectivas desde las que se abordó el concepto de relación con el saber, con especial hincapié en los aportes de Bernard Charlot enmarcándolo en una sociología del sujeto (2006, 2008a). Hacia el final del apartado realizamos un recorrido por los antecedentes de investigación que existen sobre dicho concepto, desde la perspectiva sociológica.

1.a.1. El concepto de relación con el saber

El concepto de relación con el saber ha sido abordado históricamente en la comunidad académica internacional principalmente desde dos vertientes o escuelas (Vercellino, 2013), ambas francesas: la psicoanalítica, desarrollada por el grupo del Centre de Recherche Education et Formation (CREF) de la Universidad Paris X-Nanterre, representado por Beillerot, Mosconi y Blanchard-Laville (1998), y la sociológica, desarrollada por el Equipo Escol dirigido por Bernard Charlot (1996, 1999, 2006, 2008a; Charlot y Rochex, 1996; Bautier y Rochex, 1999) en la Universidad París VIII-Sant Denis[1]. La primera desarrolla el concepto de relación con el saber desde las teorías psicoanalíticas, y la segunda se desarrolla desde una sociología del sujeto. Esa última es la perspectiva que se adopta en la presente investigación.

Bernard Charlot, pedagogo e investigador francés, desarrolló el concepto de relación con el saber (2006, 2008a) a partir de diversas investigaciones en las que intenta desnaturalizar el llamado "fracaso escolar"[2]. Afirmando que este último no existe, propone trabajar desde la relación con el saber, centrándose en "las situaciones, las historias, las conductas, los discursos" (Charlot, 2006, p. 30) que atraviesan las experiencias de aprendizaje.

Charlot discute con las teorías de la reproducción, en particular con Bourdieu (1973, 1980, 1993, 1994[3], citados en Charlot, 2006), argumentando que, si bien éste establece una correlación entre la posición social de los padres

1 Existe una tercera perspectiva denominada didáctica (Vercellino, 2015), no tan desarrollada como las anteriores, que se centra en los saberes más que en los sujetos que se relacionan con dichos saberes (Chevallard, 1991).

2 Entiende al fracaso escolar como un objeto de discurso sociomediático que funciona como un atractivo ideológico que se impone al investigador y que pasa entonces a ser objeto de investigación.

3 Se entiende que discute con el Bourdieu que se expresa en los textos citados. Es sabido que este sociólogo ha transitado posteriormente otros caminos teóricos en los que ha relativizado sus propios desarrollos previos, que lo emparentan con las teorías de la reproducción.

y la posición de los/as niños/as en el espacio escolar, no se pregunta acerca del sentido que le confieren los sujetos a dichas posiciones. De acuerdo a Charlot, "el éxito en la escuela no es asunto de capital sino de trabajo, más precisamente, actividades, prácticas" (2006, p. 38). No destierra la correlación entre las desigualdades de origen y el fracaso escolar, pero afirma que no se trata de una relación causal: "las relaciones sociales estructuran la relación con el saber y con la escuela, pero no la determinan" (Charlot, 1996, p. 62, traducido del original en portugués). Según el autor, hay que tener en cuenta otras dimensiones tales como el sujeto y su singularidad:

> No se puede realizar sólo un análisis en términos de posiciones sociales; es necesario considerar también la historia del sujeto, la historia de su construcción y de sus transformaciones (…) él tiene una historia; pasa por experiencias; interpreta esa historia y esa experiencia; da sentido (consciente o inconscientemente) al mundo, a los otros y a sí mismo. En resumen, es un sujeto indisociablemente social y singular. Y es como tal que se debe estudiar la relación con el saber" (Charlot, 2008a, p. 40-41).

El análisis de la relación con el saber, para el autor, intenta superar los vacíos de las teorías de la reproducción e integrar todas las dimensiones que en dicha relación se conjugan. Así adopta como postura epistemológica y metodológica –y nosotros también la adoptamos en esta investigación, tal como se mencionó– una lectura en positivo (Charlot, 2006, 2008a), prestando atención a lo que el sujeto hace, siente, desea, porta, sin desentenderse de conocer la posición de dominado que tiene.

Nos proponemos entonces, desde una sociología del sujeto[4] (Charlot, 2006, 2008a), centrarnos en éstos en su condición de humanos, de seres sociales y singulares a la vez, de sujetos actuantes en el mundo, enfrentados a la cuestión del saber como necesidad de aprender. Para Charlot, estudiar la relación con el saber "es estudiar a ese sujeto en tanto se confronta a la necesidad de aprender y a la presencia en el mundo del saber" (2006, p. 56). La sociología del sujeto, de acuerdo con el autor, debe estudiar al sujeto como un conjunto de relaciones y de procesos.

En el presente trabajo analizamos la relación con el saber de los/as estudiantes de la formación docente[5], quienes han elegido aprender a ser docentes –en especial profesores de nivel secundario– y por ello su relación particular con los saberes. En ese sentido, están estudiando para transmitir saberes, están relacionándose pedagógicamente con saberes para luego a su vez promover relaciones con los saberes en sus alumnos/as. Están ingresando en un mundo particular del saber y en una comunidad académica que lo entiende, produce y trabaja en formas específicas.

En este marco, se trata de analizar dicha relación como una trama de vínculos, actividades y procesos. Charlot la entiende como "la relación de un sujeto con el mundo, consigo mismo y con los otros (…) como *conjunto de significaciones* pero también como *espacio de actividades* y se inscribe *en el tiempo*" (2006, p. 126, el destacado es del original). Nos preguntamos entonces, ¿de qué manera particular se relacionan los sujetos, futuros/as profesores/as, con el saber que enseñarán? ¿en qué historias personales y trayectorias

---

4 En este punto discute con Durkheim y nuevamente Bourdieu, quienes si bien entienden al sujeto como "social", presentan –según el autor– una "sociología sin sujeto". Charlot afirma que se desconoce, en el primer caso, el psiquismo del sujeto, y en el segundo, las apropiaciones que el sujeto hace de lo social. A Dubet, por su parte, le critica su desconocimiento de la posible agencia del sujeto y de las actividades que éste realiza en y sobre el mundo.

5 Más adelante haremos referencia al caso de estudio en el que situamos esta investigación.

se inscribe dicha relación? ¿cómo entraman las trayectorias previas de los sujetos con su elección de la docencia y con sus aprendizajes en el instituto de formación docente, con sus pares y con sus formadores/as? ¿qué tiene dicha relación de singular? Y a su vez, ¿qué características son propias del tiempo histórico y la sociedad en la que se da dicha relación? ¿cuáles se desarrollan particularmente en la institución formadora bajo estudio?

Como se mencionó anteriormente, la relación con el saber es un proceso que se enmarca en una situación de aprendizaje, es decir, se da en el "sujeto confrontado con la obligación de aprender, en un mundo que comparte con otros" (Charlot, 2006, p. 128); en ese sentido, "no se puede pensar el saber (o 'el aprender') sin pensar al mismo tiempo el tipo de relación que se supone para construir ese saber o que permite alcanzarlo" (Charlot, 2008a, p. 45). Es un proceso que conlleva tiempo e implica actividades, producto de movilizaciones comprometidas que se llevan a cabo con un sentido. Para Charlot no hay saber sin relación con el saber, por lo cual éste no constituye algo externo al sujeto, sino que *es* en relación con ese sujeto. La idea de saber implica la de sujeto, de actividad de ese sujeto, de relación del sujeto consigo mismo y de relación de ese sujeto con otros que co-construyen, controlan, validan, comparten ese saber. En este sentido la relación con el saber es un proceso social; está inserta en las relaciones con otros. Se entiende que el saber es construido en la historia colectiva de la humanidad, está sometido a procesos colectivos de validación, de capitalización, de transmisión, y es el producto de relaciones epistemológicas entre sujetos.

Charlot (2008a) hace hincapié en que la educación es un triple proceso de humanización, socialización y singularización, sentidos que no pueden disociarse dada la estrecha relación de la educación con la cultura:

> … [la educación] es cultura porque es humanización. Es un ingreso *en* la cultura (…). [Es socialización porque] nadie se puede apropiar del patrimonio humano en su integridad (…) Entrar *en* la cultura solo es posible entrando en *una* cultura, aquella de un determinado grupo social, en un determinado momento histórico. [Es singularización porque] es el movimiento por el cual yo me cultivo. Entrar *en* la cultura, en *una* cultura, me permite construir mi cultura" (p. 142, el destacado es del original).

Además, el saber no existe más que en formas específicas, formas de relación, y el espacio del aprendizaje de dichas formas de relación se da en un espacio-tiempo compartido con otras personas. En este punto surgen algunas otras preguntas: ¿Qué formas de relación se privilegian en la institución formadora? ¿Qué procesos de construcción de conocimiento se proponen? ¿Qué saberes se ponen en juego? ¿Qué maneras de conocer se validan?

En diálogo con el psicoanálisis, Charlot destaca el papel del deseo en la relación con el saber, en tanto el sujeto es deseo, y no hay deseo sin objeto de deseo. No obstante, discute con la perspectiva psicoanalítica desde la que analizan la relación con el saber Beillerot, Blanchard-Laville y Mosconi (1998), anteriormente mencionados. Según Charlot, éstos muestran el carácter pulsional del deseo, pero se quedan en una interpretación "biologizante". Charlot propone colocar al deseo en un plano social, entendiéndolo como el deseo de "un sujeto en busca de sí y abierto al otro y sobre el mundo" (Charlot, 2006, p. 80). Afirma:

> Toda educación supone el deseo, como fuerza de impulso que sostiene el proceso. Pero no hay fuerza de impulso si no hay una fuerza de atracción: el deseo es siempre "deseo de", el niño no puede construirse más que porque el otro y el mundo son humanos, y por lo tanto deseables (2006, p. 91).

El autor asevera que "no hay saber más que para un sujeto comprometido en una cierta relación con el saber" (Charlot, 2006, p. 100), es por eso que no hay saber más que en formas específicas; es la relación la que es "científica", "práctica", y no el saber en sí mismo. En este punto nos interesan especialmente los aportes del autor para pensar la relación particular que tienen esos/as futuros/as profesores/as con el saber a enseñar, la relación pedagógica. El saber no es, así, externo al sujeto que lo enseña, que lo muestra, que lo da a ver, que lo presenta, que lo trasmite. El saber a enseñar existe en tanto es definido para ser enseñado, es decir, en tanto alguien lo enseña de determinadas maneras, se vincula pedagógicamente con él. Además, aunque el saber se presenta en forma de "objetos", de enunciados, ellos son las formas sustancializadas de una actividad, de unas relaciones y de una relación con el mundo. La relación con un saber-objeto es solo una de las figuras del aprender; hay muchas más. ¿Qué objetos –físicos o virtuales– "portan" el saber? ¿De qué maneras los/as futuros/as profesores/as se relacionan con el saber a enseñar, entendiendo que éste se asienta en personas, enunciados, objetos? ¿Quiénes son esas personas, cuáles son esos enunciados y esos objetos? ¿Qué tipo de relación se propone desde el instituto?

La relación con el saber es un proceso que se desarrolla en el tiempo e implica actividades; para que haya actividades, es necesario que el sujeto se movilice, y para que se movilice la situación debe tener sentido para él (Charlot, 2006). La movilización, entonces, implica movimiento desde el interior, hacia alguien o alguna "cosa" que está en el exterior, es decir, hacia el móvil. Esto desencadena la actividad, que supone trabajo y prácticas. El sentido, necesario para que el sujeto se movilice, "es producido por una puesta en relación, en el interior de un sistema o en las relaciones con el mundo o con los otros" (2006, pp. 91-92); Charlot recupera a Leontiev, quien afirma que el sentido es "la relación entre el fin y el móvil de la actividad, entre

lo que incita a actuar y aquello hacia lo cual la acción está orientada como resultado inmediato" (2006, p. 92)[6]. En relación con el concepto de deseo, anteriormente mencionado, "tiene sentido un acto, un acontecimiento, una situación que se inscribe en este nudo de deseos que es un sujeto" (2006, p. 92).

Como se refirió al comienzo del capítulo, la relación con el saber tiene tres dimensiones que se vinculan estrechamente entre sí: la identitaria, la epistémica y la dimensión social (Charlot, 2006).

La *dimensión identitaria* nos recuerda que la relación con el saber es propia de un sujeto determinado, que aprende en referencia a su historia, sus antecedentes, sus expectativas, sus relaciones con los otros, su cosmovisión, etc. La *dimensión epistémica* da cuenta de que la relación con el saber implica hacer cierto tipo de actividades con objetos empíricos –libros, imágenes, etc. en los que se asienta el saber como algo abstracto– portados por personas que ya han recorrido el camino –los/as formadores/as– y que se manifiesta a través del lenguaje. Puede implicar distintos procesos: objetivación-denominación respecto del saber-objeto; o bien imbricación del yo en la situación –proceso donde el aprender es dominio de una actividad emprendida en el mundo–, o distanciamiento-regulación, que implica dominio de una relación y no ya solamente de la actividad. Finalmente, la relación con el saber tiene una *dimensión social*, que da forma a las otras dos dimensiones, en tanto que el sujeto que se relaciona con el saber se encuentra en el mundo con otros y tiene una pertenencia social. El sujeto conoce el mundo bajo formas que lo preexisten, y en ese sentido sus acciones hacia las figuras del aprender pueden corresponderse con su identidad social; de todas maneras, lo antedicho no significa que la relación con el saber deba ser puesta en correspondencia de manera lineal

6 La teoría de la actividad de Leontiev será referida con mayor profundidad más adelante.

con su posición social, tal como se argumentó anteriormente. Aprender es siempre entrar en una relación con un otro, lo que implica que la relación con el saber contiene también un aspecto relacional.

Las tres dimensiones mencionadas contribuyen a interpelar a nuestro objeto de investigación: ¿cuáles son los procesos y actividades a partir de los cuales los sujetos se relacionan con el saber a enseñar? ¿Y dónde se asienta dicho saber? ¿Qué rasgos de la relación con el saber son propios de cada sujeto, su historia, su trayectoria? ¿Cómo performa la relación con el saber a enseñar la institución en la que ésta se construye? ¿Qué aporta a dicha relación el aprender con otros, pares y formadores/as?

En síntesis, en la presente investigación nos valemos del concepto de relación con el saber para estudiar los vínculos pedagógicos de los/as futuros/as profesores/as con el saber que enseñarán. Sobre este vínculo en particular, Charlot (2008a) enuncia que "la formación para las prácticas del saber se reviste de un interés especial cuando la formación profesional en cuestión es la de los profesores, los cuales deberán producir efectos de saber en sus alumnos" (p. 94). Analizaremos entonces la relación *pedagógica* de dichos sujetos con la disciplina, es decir, esa relación particular que establecen los/as futuros/as profesores/as con los saberes que enseñarán, y en especial, cómo se relacionan a través de ciertos objetos empíricos, los artefactos culturales tecnológicos –digitales o no–, sobre los que se asienta el saber. En particular, elegimos indagar en la relación pedagógica con el saber que construyen los/as estudiantes de formación docente en un profesorado, a través de los artefactos culturales tecnológicos digitales.

Pudiendo haber focalizado en sus trayectorias previas o en la socialización profesional como etapas en las que se construye la relación con el saber –ya que se entienden como etapas del desarrollo profesional docente–, priorizamos, por el contrario, investigar qué se propone desde el profesorado durante la formación de los cimientos

de la profesión docente (Davini, 2015). En este sentido, la dimensión social de la relación con el saber adquiere un rol preponderante en tanto se aprende con otros –pares y formadores– y en una institución determinada. Sin embargo, como se mencionó anteriormente, dicha dimensión no se encuentra aislada: entra en diálogo necesariamente con las dimensiones epistémica e identitaria.

A continuación avanzaremos en la descripción de distintos antecedentes de investigación sobre la noción de relación con el saber, para dar cuenta de las vacancias existentes respecto de nuestro objeto de investigación.

1.a.2. Antecedentes de investigación sobre la relación con el saber

Como ya se mencionó, existen desarrollos de investigación principalmente desde dos escuelas: la psicoanalítica y la sociológica. Desde estas perspectivas –y en algunos casos tomando los aportes de ambas– se han realizado diversas investigaciones que tienen como centro dicha noción[7]. Aunque hay análisis más exhaustivos acerca de las investigaciones existentes en torno al concepto de relación con el saber (Vercellino, 2015), reseñamos aquí las que más se acercan a nuestro objeto de estudio: investigaciones centradas en los docentes, o bien en los niveles secundario o superior universitario, focalizando en las que comparten nuestra perspectiva sociológica. Desde allí realizaron sus desarrollos Mendes y Pereira Bacon (2016), Broitman y Charlot (2014), Andreoli y Marrero (2013), Ardiles y Borioli (2010), Jure (2010), y el mismo Charlot (1996, 2008a), entre otros.

En primer lugar, Charlot (1996, 2008a) realizó la mayor parte de sus investigaciones con adolescentes de sectores populares en Francia, ya que su interés central radica, como ya mencionamos, en deconstruir el llamado "fracaso esco-

[7] Entre las de la perspectiva psicoanalítica podemos mencionar las de Grieco (2013), Tenaglia (2011) y Hatchuel (2009).

lar", comprendiendo de manera más amplia las experiencias del aprender, la historia de los sujetos, y los sentidos acerca de la escolaridad y del aprendizaje. Una de las principales conclusiones en su investigación de 1996 es que las relaciones sociales estructuran la relación con el saber en tanto ésta se inscribe en el campo social. Sin embargo, esto no es determinante en la relación con el saber ni con la escuela: jóvenes que tienen las mismas condiciones de existencia, viven insertos en las mismas relaciones sociales, no tienen, sin embargo, la misma relación con el saber (Charlot, 1996). Se trata de una relación singular, aunque estructurada por la trama de relaciones sociales en las que se enmarca.

En 2008, en otra publicación sobre las mismas investigaciones, afirma –a partir del análisis de diversos *bilan de savoir* de los estudiantes– que éstos se refieren a su propia relación con el saber en términos de trabajo, de estudio. Identifica cuatro procesos en el desarrollo de dicha relación: la incorporación del *habitus* de estudiar como algo natural –que no se encuentra en los alumnos de los barrios populares estudiados–; la "conquista cotidiana" del aprendizaje (Charlot, 2008a), producto de la voluntad, que se encuentra en los alumnos exitosos de los barrios populares; la entrada en las lógicas simbólicas de la escuela –menciona al respecto que quienes abandonan la escolaridad nunca han ingresado en dichas lógicas, no se sienten convocados por ellas–, y la importancia dada a la realización de estudios para obtener un título y por ende un empleo, práctica predominante en los sectores populares. A su vez, se identificó que, para los alumnos de dichos sectores,

> … es el profesor quien es activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje[8]; la actividad es del profesor y no del alumno (…) es el profesor que crea el saber en la cabeza del alumno, es el profesor que tiene la actividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no el alumno" (Charlot, 2008a, p. 69).

Por otra parte, los sujetos expresaron sus definiciones de buen alumno sin hablar del saber, y refiriéndose exclusivamente al cumplimiento de las reglas en el aula. Charlot llega a la conclusión de que la escuela en Francia enseña que lo más importante es el respeto a dichas reglas, más que aprender. El alumno está esperando así una pedagogía segura (Charlot, 2008a), reglas claras a cumplir que le posibiliten pasar de nivel, y no una pedagogía activa. Además, identificó una relación binaria con el estudio (Charlot, 2008a) –en la que no existe nada entre saber y no saber–, y la diferencia entre el escuchar la lección y escuchar al profesor. Determinó que quien escucha al profesor, no tiene una relación directa con el saber, dado que está escuchando a alguien más sabio que dice lo que el alumno debe hacer. Por su parte, quien escucha la lección y presta atención a ella en vez de al profesor, tiene una relación con el saber, donde el profesor aparece como quien habla del saber, en un rol más secundario. En este último caso hay tres términos en la relación; y ésta implica acceder al saber, conectarse con él. En palabras de Larrosa (2018), se trataría de las acciones que realiza quien es un verdadero estudiante, un estudioso del objeto de conocimiento.

Jure (2010), en Argentina y en una investigación más cercana a la nuestra, analizó cómo es el vínculo con el saber que se enseña en profesores del nivel secundario que se encuentran en ejercicio de la docencia. Dicha investigación se basa en el supuesto de que esta relación puede tener

---

8 Cabe mencionar que no acordamos con la expresión "proceso de enseñanza-aprendizaje"; entendemos que se trata de dos procesos diferentes, si bien se encuentran estrechamente conectados. Citamos textualmente las palabras del autor.

variaciones a lo largo del tiempo, y que está influida por la biografía escolar, la formación docente inicial y la trayectoria profesional. Se investigó tanto a profesores nóveles como a otros que llevaban más de 15 años de ejercicio de la docencia. Respecto de los primeros –más cercanos a nuestros sujetos de la investigación– se concluyó que

> … la relación con la disciplina a enseñar se encuentra en una etapa de sintonía, que se evidencia en el entusiasmo, el gusto, el interés, el sentido dado a sus contenidos, temáticas y problemas, de manera que no parece haber aquí problemas entre los docentes que recién se inician y la asignatura que enseñan (Jure, 2010, p. 70).

Ardiles y Borioli (2010) se centraron en los formadores que se desempeñan en Institutos Superiores de Formación Docente –en adelante ISFD– y que tienen formación universitaria, y cómo esto configura su relación con el saber. Trabajaron también sobre cómo entrama dicha relación con el saber, teñida de una tradición académica, con las prácticas y tradiciones propias de los profesorados. Como resultados provisorios, destacan que a partir del ingreso de docentes con formación universitaria a los ISFD se produjo un "interesante fortalecimiento de la tradición académica [incluyendo] un cúmulo de conocimientos acreditados según la lógica del trabajo universitario" (Ardiles y Borioli, 2010, p. 63). Sin embargo, las autoras afirman que dichas trayectorias formativas universitarias de los docentes colisionan con la complejidad del sentido de la formación docente: transmiten el contenido de la disciplina –lo que es sostenido por la trayectoria académica de los profesores–, pero en esa transmisión pasa a ocupar un lugar residual o secundario el conocimiento didáctico de dicho contenido, más valorado en la lógica de la formación tradicionalmente desarrollada en los Institutos.

Andreoli y Marrero (2013), en Uruguay, analizaron el sentido otorgado a la institución educativa por los/as estudiantes de liceo, a partir de la categoría de relación

con el saber. Distinguieron entre estudiantes motivados y estudiantes movilizados. Los primeros, se comportan según castigos y recompensas en la escuela, y los segundos, poseen una verdadera pulsión por el aprendizaje formal y son activos intelectualmente, producto de una movilización interior.

Broitman y Charlot (2014) analizaron la relación con el saber matemático de adultos que inician su escolaridad. Más allá de los resultados, lograron avanzar en el conocimiento metodológico acerca de que

> El estudio simultáneo de la relación con el saber y de los conocimientos matemáticos permitió enriquecer la mirada sobre las matemáticas de los sujetos entrevistados y reconocer cómo atribuyen significados personales a sus matemáticas en interacción con sus historias de vida (2014, p. 7).

Desde Brasil, Mendes y Pereira Bacon (2016) analizaron la relación con el saber de maestros, en tres planos: con el mundo, con otros y consigo mismo. Se centraron el análisis de cómo los profesores se miran a sí mismos y conciben a su profesión desde el lugar que ocupan en la sociedad, definiendo que ser profesor, para ellos, es tener la posibilidad de transformar la sociedad, además de estar para el otro y comprometerse con la enseñanza y el aprendizaje.

Con aportes de las dos corrientes, sociológica y psicoanalítica, se despliegan los trabajos de Monetti (2014); Falavigna y Arcanio (2011); Diker (2007); Frigerio y Diker (2005), entre otros.

Frigerio y Diker (2005) analizaron las condiciones bajo las cuales puede favorecerse la construcción de nuevas formas de relación con el saber, a partir del estudio de la experiencia de chicos y adolescentes en talleres de producción cultural y científica dentro de hogares permanentes o de tránsito, con la singularidad de investigar ámbitos no escolares. Llegaron, entre otras cuestiones, a la conclusión de que

> La relación con el saber no solo se construye entre el sujeto y el objeto de conocimiento, sino también con los otros implicados en el proceso de transmisión. Para que esa construcción sea posible, *la confianza* se convierte en un elemento imprescindible, constitutivo del presente de toda relación pedagógica (Frigerio y Diker, 2005, p. 121) (el destacado es del original).

Diker (2007), respecto del mismo proyecto, realiza algunas reflexiones posteriores. Éstas avanzan en un análisis acerca de la misma experiencia, pero intentando identificar qué aspectos que se pusieron en juego allí produjeron variaciones en la relación con el saber escolarmente construida que poseían quienes la transitaron. Entiende que dicho tipo de relaciones con el saber que se construyen en las escuelas,

> … por su importancia social y subjetiva, condicionan y formatean las posibilidades de acercamiento a otros conocimientos fuera de la escuela (…) [y que dicha relación] se ve reforzada toda vez que la forma escolar constituye la gramática que ordena el acceso al conocimiento en prácticamente todas las instituciones sociales (Diker, 2007, p. 228).

Se intentó en estas experiencias promover una relación con el saber en la que se reconociera a los alumnos como sujetos de derecho de expresión, de acceso a la cultura y de formulación de un proyecto de futuro, entendiendo que dichas cuestiones no habían estado presentes en sus experiencias de escolaridad formal y que, muy por el contrario, sus relaciones con el saber escolarmente construidas habían estado teñidas de frustraciones y fracasos. Se concluyó en que la relación con el saber comienza a modificarse cuando se ponen a disposición objetos culturales de alta valoración social, cuando se ponen en juego objetos de conocimiento, se transmite un saber, cuando se ofrece y sostiene una presencia, cuando existe un encuadre de trabajo y cuando se parte de las posibilidades de cada alumno/a. También,

que el afectar la relación con el tiempo conlleva una afectación de la relación con el conocimiento. Es decir, se debe romper el tiempo –suspenderlo en términos de Simmons y Masschelein (2014)– y convertirlo en un tiempo que respete la temporalidad singular de construcción de un saber. Esto hace que la aproximación al objeto de conocimiento se realice fuera de un registro evaluativo –propio de la gramática escolar que produce relaciones con el saber escolarmente construidas– y se subordine al tiempo que le demanda conocer a quien conoce, y al tiempo propio del objeto de conocimiento (Diker, 2007). A su vez, el encuadre de la tarea que promueve la relación con el saber debe posibilitar la producción, la expresión, el conocimiento.

Falavigna y Arcanio (2011) analizaron cómo los/as estudiantes que ingresan a la universidad construyen y cambian su relación con el saber, considerando distintas dimensiones tales como la historia personal y familiar, las representaciones acerca de por qué estudiar determinadas carreras, los vínculos con otros, la auto-imagen, las expectativas y aspiraciones sociales y profesionales.

Monetti (2014) desde su rol como docente trabajó con su propia relación con el saber didáctico, desde un estudio autoetnográfico. Se pregunta si el saber didáctico es saber académico o teórico, o es más bien un saber de la acción, un saber experiencial. Concluye en que conviven en el/la profesor/a mezclas y complementaciones entre ambos tipos de saberes.

Las investigaciones reseñadas analizan la relación con el saber de distintos "sujetos escolares" (Vercellino, 2015), haciendo foco o bien en el docente o bien en la relación de los alumnos con el saber. Respecto de estos últimos, se trata –de acuerdo a lo que recortamos aquí– de los/as estudiantes de nivel secundario o universitario. No se han hallado antecedentes respecto de investigaciones que se centren en estudiantes que serán futuros docentes.

Al igual que en la mayoría de las investigaciones analizadas, nos interesa hacer foco en los procesos de construcción de la relación con el saber que Vercellino (2015) denomina "secundarios"[9]. Estos son los procesos de escolarización, es decir, las situaciones de aprendizaje que se desarrollan en instituciones educativas formales o no formales. En nuestro caso, focalizamos particularmente en todo lo que se construye en el pasaje por la formación docente inicial, en lo que aportan los/as docentes y/o la institución en la construcción de la relación con el saber. De todas maneras incluimos en el análisis algunos elementos externos a lo que sucede en dicha institución –como las trayectorias previas y las prácticas cotidianas de los sujetos–, tal como se especificó anteriormente, dado que se entrama indefectiblemente en dicha relación.

En resumen, y de acuerdo con lo relevado, pareciera haber una vacancia de investigaciones que giren en torno a la relación con el saber de los/as estudiantes-futuros/as profesores/as en su pasaje por las instituciones formadoras. Es decir, la novedad de esta investigación radicaría en que trabajamos con un sujeto particular que tiene características propias, definidas por su doble pertenencia –estudiante y futuro/a profesor/a–, sobre el que no habría aún análisis ni investigaciones desde la perspectiva de la relación con el saber. Se trata de estudiantes, pero a la vez de futuros/as profesores/as, y en esta particularidad y en la relación con el saber que construyen es que nos interesa centrarnos. Tampoco hemos encontrado investigaciones que indaguen desde este enfoque en la mediación de los artefactos culturales tecnológicos digitales. Nos focalizaremos, en el próximo apartado, en las particularidades de los saberes

9 Además, algunas investigaciones involucran también el estudio de los procesos de construcción "primarios", que son aquellos que se desarrollan en el ámbito familiar y se centran en la familia y/o el entorno socioeconómico del sujeto.

docentes y su formación, para posteriormente avanzar en las conceptualizaciones sobre los artefactos culturales tecnológicos digitales.

1.b. Los saberes de los profesores y su formación

En este apartado se hará foco en los saberes de los profesores y su formación, dado que nuestro objeto de estudio es la relación pedagógica con el saber a enseñar –parte de los saberes de los docentes–, y que dicha relación se estudia en sujetos que están en situación de aprender a ser docentes, lo que le imprime ciertas particularidades. Entonces, en primer lugar, se caracterizará a la docencia y se avanzará sobre conceptualizaciones que refieren a los saberes que se ponen en juego en dicha profesión. Luego, se realizará un breve recorrido histórico sobre los orígenes y el devenir de la formación de docentes de nivel secundario y se trabajará sobre las tradiciones allí presentes. Finalmente, se incluyen algunos antecedentes de investigación referidos a la formación de los docentes y los vínculos con los saberes que ésta promueve.

1.b.1. La docencia y sus saberes

En primer lugar, entendemos a la docencia como una profesión y un trabajo (Birgin, 1999, Diker y Terigi, 1997) centrado en la enseñanza, a través de la cual tiene lugar la transmisión cultural. La transmisión (Hassoun, 1996), tarea central del enseñante, es entendida como una posibilidad deseable en el acto de enseñanza. En ella el docente delega en el sujeto al que le enseña la posibilidad de recrear y resignificar el saber que está transmitiendo, por lo que la transmisión se reduce a crear una pertenencia de las nuevas generaciones respecto a la cultura que las preexiste; pero existe una forma de repetición fecunda, que es parte de los hechos de cultura y que asegura su continuidad; es a la luz de lo antiguo

que podemos reconocer y afrontar la discontinuidad. Es a partir de la herencia recibida que las nuevas generaciones pueden superarla, modificarla, recrearla. Toda transmisión de la cultura implica una pérdida y así la diferencia puede ser recibida. Por lo tanto, "una transmisión lograda ofrece a quien la recibe un espacio de libertad" (Hassoun, 1996, p. 17). De esta manera,

> … la educación es hacer lazo entre una historia singular y una cultura que la preexiste; ese lazo moviliza el deseo y el mismo es constitutivo de la cultura. Porque una cultura viva es, para mí, aquella que re-liga lo íntimo con lo universal (Meirieu, 2011, p. 7).

Para Meirieu (2013), entonces, la escuela, a través de los docentes, debe transmitir saberes emancipadores "que permiten a la vez, inscribirse en una historia y proyectarse en un futuro" (p. 7). Dichos saberes son los que le permiten a los/as alumnos/as aprender que fueron herramientas que permitieron construir, en otros momentos históricos, una emancipación del ser humano.

En tanto los/as profesores/as son transmisores/as de la cultura, "antes de ser profesor de matemática, de francés o de mecánica, todo profesor es profesor de escuela. La disciplina principal que la escuela enseña, vista desde el ángulo cultural, es la escuela misma" (Meirieu, 2011, p. 9). Esto último recupera la complejidad del acto de enseñar, entendiéndolo, más que como una transmisión de saberes, como la transmisión de la cultura, práctica que debe promover la emancipación de los sujetos. Es por esto que, más allá de los conocimientos didácticos –vinculados con las formas de enseñar mejor, la relación entre los alumnos y los saberes y la reflexión acerca de cómo dichos saberes son apropiados por quien aprende–, la pedagogía, el análisis cultural y la ética tienen una enorme relevancia en la formación de los docentes, en su carácter de transmisores culturales. El

docente, principalmente, posibilita el vínculo entre un sujeto y una/s cultura/s, y en este sentido, su saber es específico y su relación pedagógica con el saber a enseñar también.

En síntesis, lo que funda el sentido del trabajo de enseñar es la relación con la cultura (Southwell, 2009): la relación propia del docente –dado que éste no está por fuera de la cultura, sino que enseña en una cultura en la que está inserto–, y la que se propicia, habilita, promueve, para los otros –sujetos a quienes se les enseña–. ¿Cómo interpela a los/as estudiantes su futuro rol docente? ¿Qué relación tienen con la/s cultura/s en la/s que se encuentran inmersos? ¿Qué relación pretenden promover en sus futuros alumnos? ¿Y cuál se promueve desde las instituciones de formación docente? Nuestro interés se inscribe aquí, en tanto la cultura digital forma parte de la cultura contemporánea.

Ahora bien, la profesión docente tiene una "herida de nacimiento" (Terigi, 2007): nació para transmitir un saber que no produce. El docente no cumple el rol de productor de saberes, sino de operador de la transmisión cultural de dichos saberes, ante la tajante división producida por la modernidad entre producción y reproducción del saber. Enseñan un saber específico, que constituye un recorte artificial de un campo disciplinar producido en los ámbitos académicos y científicos, seleccionado para ser enseñado en el sistema educativo por quienes determinan el currículum escolar[10], pero tienen injerencia en su enseñanza, en su transmisión, en tanto son actores del desarrollo del currículum, lo ponen en acto. Es en este devenir curricular (De Alba, 1995) que el saber a enseñar puede asumir, a través del

[10] De Alba (1995) especifica que existen distintos sujetos sociales que intervienen en el currículum. Estos son los sujetos sociales de la determinación curricular, es decir, quienes están interesados en que ciertos saberes, cierto recorte de la cultura, sean transmitidos en la escuela: el Estado, el sector empresarial, la academia, la Iglesia, los gremios, los partidos políticos; también, operan los sujetos del diseño curricular, quienes estructuran formalmente el currículum y efectivamente lo escriben, que son los académicos, los equipos ministeriales, los consejos técnicos, etc., y finalmente, los sujetos del desarrollo curricular, docentes y alumnos.

teseopress.com

rol del docente, diversas formas: pueden privilegiarse ciertos contenidos por sobre otros, incluirse nuevos y eliminar otros, tratarse de ciertas maneras y no de otras, etc. Así, el currículum es una síntesis de elementos culturales que incluye intereses diversos y hasta posiblemente contradictorios, dado que algunos tienden a ser dominantes y otros a oponerse a la dominación (De Alba, 1995).

Al respecto, si bien los docentes no son productores del saber que enseñan, producen y se vuelven doblemente expertos en un/os campo/s cultural/es, y en las intervenciones pedagógicas que se requieren para que diferentes grupos de alumnos puedan avanzar en el dominio de los saberes propios de dichos campos (Terigi, 2007). Se reconoce así cierta invención del hacer (Terigi, 2008) en la que no intervienen necesariamente los saberes profesionales formalizados, que muchas veces resultan insuficientes para dar respuesta a las problemáticas de la enseñanza.

Analizar la relación pedagógica con el saber a enseñar de los/as profesores/as, entonces, es explorar no solamente la relación con un saber disciplinar, sino también los componentes pedagógicos de dicha relación, signada por los procesos de transmisión cultural en la sociedad.

La enseñanza, además, se da en un ámbito institucional. Esta característica le impone restricciones al trabajo docente, así como la transforma en una tarea que se hace con otros (Terigi, 2012a, 2012b). Sumado a esto, la formación de los docentes se realiza en una institución específica que también forma parte del sistema educativo. Entendemos entonces que la relación pedagógica con el saber –que se da en los sujetos enfrentados a la necesidad de aprender– se enmarca en la cultura escolar[11] (Viñao Frago, 2002). Ésta, como construcción histórica y cultural, constituye un

[11] Diversos autores conceptualizaron acerca de la institución escolar como construcción histórica y cultural; entre otros, algunos las llamaron la *forma escolar* (Vincent, Lahire y Thin, 2008), la *gramática escolar* (Tyack y Cuban, 2001), la *cultura escolar* (Viñao Frago, 2002); este último concepto es el que utilizaremos en la presente investigación.

teseopress.com

> … conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas. Tradiciones, regularidades y reglas de juego que se trasmiten de generación en generación y que proporcionan estrategias: a) para integrarse en dichas instituciones e interactuar en las mismas; b) para llevar a cabo, sobre todo en el aula, las tareas cotidianas que de cada uno se esperan, y hacer frente a las exigencias y limitaciones que dichas tareas implican o conllevan (…) Sus rasgos característicos serían la continuidad y persistencia en el tiempo, su institucionalización y una relativa autonomía (p. 56).

Se trata, en definitiva, de un conjunto de prácticas sociales y culturales que permanecen a lo largo del tiempo, que dialogan con los cambios que pueden darse por las reformas de los sistemas educativos, lo que da lugar a rupturas, continuidades, tensiones y adaptaciones. Los aspectos más visibles que conforman la cultura escolar son los actores –principalmente docentes, luego alumnos, padres, directivos–, los discursos, lenguajes, modos de comunicación –y en particular, "el peso respectivo de lo oral, lo escrito, lo gestual y lo icónico en el aula, fuera de ella y en los modos de evaluación" (Viñao Frago, 2002, p. 59)–, los aspectos organizativos e institucionales y la cultura material de la escuela, incluyendo los recursos pedagógicos. En este punto es importante destacar que la cultura escolar incluye ciertos artefactos culturales tecnológicos "clásicos", que son los que tradicionalmente estuvieron presentes para mediar las acciones pedagógicas: estos son el libro, el pizarrón, la tiza, las imágenes, entre otros. Estos recursos toman forma dado que:

En muy variados contextos sociales y distintos momentos históricos, las preocupaciones del docente sobre cómo enseñar, en general lo enfrentaron con la necesidad

de "inventar" recursos de apoyo o bien recurrir a un conjunto de producciones para hacer más accesible la transmisión de conocimientos (Coria, 2011, p. 24).

La cultura escolar comprende además las modalidades de comunicación y transmisión de saberes socialmente significativos, que tienden a la organización racional de la vida social cotidiana (Huergo, 2001). Hay un tradicional centramiento de la cultura escolar en el libro "como eje tecnopedagógico escolar y en el modo escalonado, secuencial, sucesivo y lineal de leer" (Huergo, 2001, p. 90), y un consecuente rechazo a la cultura de la imagen y las pantallas y a la transformación de los modos de leer y escribir que aparecen como una amenaza a la hegemonía de la escritura. En relación con nuestro objeto de estudio nos preguntamos, ¿qué vínculos tienen las tradiciones y regularidades propias de la cultura escolar con las características de la formación docente? ¿Qué aspectos de la formación docente sostienen las características de la cultura escolar y cuáles las problematizan? ¿Cómo interactúan con las prácticas de nuevos sujetos que ingresan a la formación? ¿Cómo entraman con las transformaciones en los modos de leer y escribir que cuestionan el modo de leer propio de la cultura escolar? ¿Qué tensiones, adaptaciones, rechazos, se dan entre la cultura escolar y la cultura digital?

En este marco, al ser la profesión docente previa a muchos de los medios de comunicación –digitales y no–, de circulación y producción de contenidos culturales que hoy conocemos, se generan tensiones particulares en relación con la cultura y su centralidad respecto del trabajo docente: "… con el cambio cultural caen algunos de los principales supuestos de la organización de los sistemas escolares modernos. Las ideas sobre el conocimiento, sobre la función de la escuela, sobre la autoridad del docente, entre otras" (Terigi, 2012a, p. 16).

En particular, en el siguiente apartado realizaremos un breve recorrido por la formación docente de nivel secundario, asociado a los orígenes del nivel, y por las tradiciones presentes en ella, lo que se vincula estrechamente con las tensiones anteriormente manifestadas entre las culturas.

1.b.2. La formación de profesores/as y sus tradiciones

La relación pedagógica con el saber de los profesores en formación tiene particularidades específicas, dado que a lo largo de la historia en nuestro país, el saber pedagógico y el saber a enseñar han tenido diferentes pesos y roles en la formación docente que se cristalizaron en lo que algunos/as autores/as han definido como posiciones docentes (Birgin y Pineau, 2015, Southwell y Vassiliades, 2014; Southwell, 2008, 2009, 2012). Dichas posiciones docentes han dejado huellas en la formación de profesores y, por ende, se entrama en la relación pedagógica con el saber que se construye desde los profesorados, tanto como con el imaginario que portan los sujetos que allí se forman.

A comienzos del siglo XIX, la educación secundaria tenía como función principal la formación de las élites letradas políticas y burocráticas, con un funcionamiento selectivo. De la enseñanza en los Colegios Nacionales se encargaban los profesionales universitarios, conformando una aristocracia profesoral (Birgin y Pineau, 2015). Dichos Colegios fueron las primeras instituciones de enseñanza media, en las que se enseñaba a gobernar, con un currículum enciclopedista (Dussel, 1997) y centrado en las humanidades modernas (Southwell, 2011). Los profesores de entonces eran, en general, funcionarios muy vinculados con el proyecto nacional, con una sólida formación intelectual: se trató de magistrados, profesionales, personal jerárquico del sistema de educación primaria, e intelectuales orgánicos de la alta cultura (Birgin, 1999). No tenían formación docente específica, sino que se trataba de profesionales graduados universitarios con mucho prestigio en su área;

fueron los profesores "naturales" de dichos colegios (Pinkasz, 1992), y su reconocimiento como profesores estaba ligado al capital cultural heredado por ser parte de la clase política.

Posteriormente, en la primera década del siglo XX se inicia un crecimiento y expansión de la educación secundaria, producto de la presión de una nueva clase media urbana –constituida por nuevos grupos provenientes de clases diferentes a las clases inicialmente destinatarias del nivel– que ingresan a la escuela secundaria. Esta situación implicó que el nivel comenzara a constituir una forma privilegiada de ascenso social en la sociedad, al preparar también para la inserción al mundo laboral, distanciándose de su carácter elitista. En este punto, el formato escolar propio de la educación secundaria ya contaba con algunos rasgos estables (Southwell, 2011):

> El saber escolar separado en gajos o ramos de la enseñanza (…), la enseñanza simultánea de esas asignaturas, formación de docentes en relación con esa división de gajos o materias de la enseñanza, un currículum graduado (…) generalista y enciclopédico, una jerarquía de saberes vinculada a formas de distinción social, una fuerte presencia de la lógica meritocrática (…), el individuo como unidad de formación (…), el distanciamiento de la vida 'mundana' o de la vida por fuera de la escuela (p. 47).

En este contexto de expansión del nivel fue necesaria una mayor cantidad de profesores, por lo que se crearon distintos ámbitos de formación de un profesorado especializado (Pinkasz, 1992) que se encargaran de la formación específica para los profesores de educación secundaria, tanto pedagógica como disciplinar. Estos "nuevos profesores" con diplomas –producto de dicha formación específica– (Birgin y Pineau, 2015) comienzan a disputar la hegemonía del campo de los profesores del nivel y también de la cultura transmitida en las instituciones, dado que portaban otras culturas de origen. En este escenario, quienes

provenían de sectores altos, los profesores "naturales" de los Colegios anteriormente mencionados, poseían un capital cultural incorporado, y los profesores de sectores que no habían accedido al nivel universitario y no lo tenían "naturalmente", obtenían el capital cultural institucionalizado (Bourdieu, 1976) a través de un diploma. ¿Cómo se conjuga el origen de la educación secundaria y de la formación de sus profesores con la actualidad del sistema formador, signado por su masividad, y del nivel secundario, marcado hoy por el mandato de la obligatoriedad? ¿Qué tradiciones persisten? ¿Cómo interactúan con las prácticas actuales?

Diversas tradiciones (Davini, 1995; Diker y Terigi, 1997) –vinculadas a las diferentes posiciones por las que transitó el rol docente (Birgin y Pineau, 2015)– se sostuvieron y aún persisten en la formación docente a través de los discursos y las prácticas, y se encuentran encarnadas en las instituciones y los sujetos de la formación, tanto en profesores como estudiantes. De acuerdo con Davini (1995), la que se encuentra más presente en la formación de profesores de nivel secundario es la tradición académica, vinculada con la génesis del subsistema formador de profesores de dicho nivel, mencionada anteriormente. Dicha tradición en sus comienzos se centró en la concepción acerca de que lo esencial de la formación y de la acción de los profesores es el sólido conocimiento acerca de la disciplina que deben enseñar, en detrimento de la formación pedagógica, considerada innecesaria, e incluso obstaculizadora. Esta tradición ha tenido derivaciones reduccionistas (Davini, 1995), tales como diversos proyectos de reforma educativa que se centraron únicamente en los contenidos, sin contextualizar la enseñanza de manera más amplia, y concepciones que redujeron el problema de la enseñanza a la instrumentación didáctica de las distintas disciplinas, como si se tratara de "bajar" contenidos a los sujetos del aprendizaje. Asimismo, la permanencia de dicha tradición derivó en una problemática muy presente en la formación docente, que se refiere a la brecha entre los procesos de

producción y de reproducción del saber, ubicando al profesor en este segundo lugar. Teniendo en cuenta los resabios de la tradición académica en la formación de profesores de secundaria, persistirían concepciones acerca del sujeto de la formación como tabula rasa "en la que se inscriben los datos científicos de la enseñanza" (Davini, 1995, p. 103) que les permitirán enseñar.

A continuación, abordaremos algunos antecedentes de investigación que se han centrado en la formación de profesores de nivel secundario, en particular en los saberes que se transmiten y los vínculos con el conocimiento que se promueven.

1.b.3. Antecedentes de investigación sobre la formación de profesores y los vínculos con el conocimiento que se promueven

En relación con la temática mencionada, relevamos diversas investigaciones. En principio, la formación de profesores de nivel secundario está constituida por un sistema binario (Ministerio de Cultura y Educación, 2000) o bifronte (Birgin, 2014), conformado por dos subsistemas: el de educación superior no universitaria –integrado por los ISFD–, y el universitario. Diversos estudios han indagado en ambos tipos de instituciones, comparándolas o bien ahondando en una o varias de sus características: Birgin (2018); De Marco (2018); Birgin, Ingratta y Moscato (2018); Iglesias (2018); Charovsky (2013); Arroyo (2011); Mollis (2009); IESALC (2004) [12].

[12] Vale destacar que las primeras cuatro investigaciones se han realizado en el marco del actual proyecto UBACyT en el que se inscribe esta investigación, o bien del anterior. Los estudios de IESALC (2004) y Mollis (2009) se centran en cuestiones institucionales y normativas para avanzar en el conocimiento de las formas de organización de ambos tipos de instituciones; en el caso de Mollis se hace mayor foco en las instituciones universitarias.

Acerca de las propuestas formativas en los institutos de formación docente, hallamos investigaciones como la de Arroyo (2011), quien indagó en las concepciones de espacio público y sentido común de los profesores de educación media, y las vinculó con los dos tipos de instituciones formadoras de las cuales provienen dichos profesores, tanto universitarias como superiores no universitarias. Concluyó, en relación con las experiencias formativas que se proponen en cada caso, que ambas se diferencian en el tipo de vínculo con los conocimientos, la percepción de la discusión y debate en torno a la construcción del mismo, y las formas de participación en los diferentes ámbitos de toma de decisiones. En particular, en dicho estudio se afirma que en los ISFD la experiencia de formación no promueve el distanciamiento necesario para el análisis de un objeto de conocimiento, así como no propicia la vinculación de los/as estudiantes con las lógicas de producción: varios de los saberes que manifiestan poseer quienes estudian en dichas instituciones parecen estáticos y reificados, propios de un "conocimiento estable, cerrado, construido de una vez y para siempre. La discusión y el intercambio no tienen lugar cuando la construcción del conocimiento no está en juego" (Arroyo, 2011, p. 152).

De Marco (2018) por su parte indagó acerca de los sentidos acerca de la obligatoriedad de la escuela secundaria que construyen los/as estudiantes de profesorado, en dos instituciones de formación docente para el nivel medio de zona Sur del Conurbano Bonaerense, una Universidad Nacional y un ISFD. Concluyó en que ambas instituciones formadoras, más allá de sus diferencias, generan condiciones para que los/as estudiantes desarrollen experiencias que resignifican el trabajo de enseñar y que sensibilizan sobre cuáles son los problemas educativos y los desafíos pedagógicos que subyacen a la obligatoriedad. En este sentido, los/as estudiantes expresaron la necesidad de

explorar alternativas didáctico-pedagógicas diferentes a la clase expositiva, con un consenso creciente respecto del uso de la imagen como soporte de la enseñanza.

Si focalizamos aún más en las instituciones y sus propuestas de formación, Charovsky (2013) indagó, a partir de las voces de los/as estudiantes de profesorados en el partido de Pilar, provincia de Buenos Aires, los circuitos sociales y socioeducativos en los que están incluidas dichas instituciones, universitarias y no universitarias. Concluyó en que en las universidades se producen mecanismos de exclusión física y simbólica, entendida como distancia social, y que el paso por ambos tipos de instituciones condiciona las expectativas laborales futuras. Asimismo identificó rasgos de hospitalidad en las instituciones formadoras superiores no universitarias, que resultan contenedoras por "estar allí" y por presentar rasgos institucionales familiares con respecto al nivel secundario por el que transitaron los/as estudiantes.

Por su parte Iglesias (2018) también analizó las trayectorias de formación de profesores principiantes desde sus percepciones, e identificó diferencias en la formación brindada por los institutos de educación superior y por las universidades que ofertan profesorados. Concluyó que quienes estudiaron en ISFD valoran la formación pedagógica recibida, contenido privilegiado en este tipo de propuestas desde el punto de vista de los actores. Se destaca asimismo el valor otorgado a las prácticas áulicas en dichas propuestas.

En un estudio realizado por Birgin (2018) sobre los/as estudiantes de profesorado de educación secundaria para disciplinas de las áreas de ciencias naturales y exactas, también se especifica que quienes estudian en ISFD "sostienen que la fortaleza de su formación radica no solo en un sentido institucional más nítido acerca de para qué se forman, sino también en el contacto temprano con las escuelas y la profesión" (Birgin, 2018, p. 38), contrariamente a quienes estudian en profesorados universitarios, para quienes el peso está puesto mayormente en la disciplina que enseñarán.

Finalmente, Birgin, Ingratta y Moscato (2018) han indagado en el escenario actual de las instituciones que forman docentes de nivel secundario. Al escenario institucional preexistente, se suman las nuevas universidades nacionales, creadas en los últimos veinte años, que proponen institucionalidades y vínculos con los/as estudiantes distintos a los que históricamente las universidades sostuvieron –sobre todo las más antiguas y tradicionales–. A su vez afirman, en relación con los ISFD, que su gramática característica se ve dinamizada a partir de las políticas llevadas adelante durante la última década desde la creación del Instituto Nacional de Formación Docente. Algunos de los puntos que destacan en las instituciones de educación superior no universitaria que forman docentes son su diferenciación con el nivel secundario –lo que dejaría atrás el isomorfismo de la formación (Braslavsky y Birgin, 1992, Davini, 1995)– y el refuerzo de su identidad como instituciones de nivel superior, un fomento a la participación política estudiantil y el acompañamiento a las trayectorias, lo que las haría instituciones más hospitalarias, en términos de Charovsky (2013) e Iglesias (2018).

Hemos abordado hasta el momento las conceptualizaciones de Bernard Charlot (2006, 2008a) respecto de la relación con el saber, para luego focalizar en las particularidades del rol docente, y en especial en la formación de docentes del nivel secundario y sus vínculos específicos con el conocimiento, dado que nos interesa indagar, en particular, en su relación pedagógica con el saber. En la próxima sección nos adentraremos en la tercera temática que termina de conformar nuestro tema de estudio: los artefactos culturales tecnológicos digitales, que mediarían –de acuerdo a nuestra hipótesis– la relación pedagógica con el saber de los futuros profesores en el marco de la cultura digital.

1.c. Los artefactos culturales tecnológicos digitales, mediadores en la relación con el saber

En este apartado avanzaremos en diversas conceptualizaciones acerca de los artefactos culturales tecnológicos digitales. En primer lugar, trabajaremos sobre el concepto de artefacto cultural, proveniente de la teoría de la actividad histórico-cultural. Luego, definiremos específicamente a los artefactos culturales tecnológicos digitales, entendiendo que en el marco de la cultura digital dichos tipos de artefactos emergen como mediadores en la construcción de la relación con el saber por parte de los sujetos. Finalmente, recorremos distintos antecedentes de investigación que indagan en el vínculo entre los jóvenes y las tecnologías y otros que focalizan en los vínculos entre los artefactos culturales tecnológicos digitales y la formación de profesores.

1.c.1. Los artefactos culturales en el marco de la teoría histórico-cultural

Tal como mencionamos en apartados anteriores, la relación con el saber está mediada por objetos empíricos en los que se asienta el saber, que son portados por otros –que tienen a su vez relaciones propias con el saber–, y se manifiesta a través del lenguaje. Para sus desarrollos teóricos, Charlot retoma a Vigotsky (1933, citado en Charlot, 2006) al reforzar su argumentación sobre el rol de lo social en el aprendizaje, y a la teoría de la actividad de Leontiev (1981, 1983, 1989, citado en Charlot, 2006), quien resalta el valor del sentido en dichas actividades.

La teoría de la actividad histórico-cultural, inaugurada por Vigotsky –llamada también constructivismo social o perspectiva sociocultural sobre el aprendizaje– tiene tres generaciones de investigación (Engeström, 2001), que realizaron sus propios desarrollos y aportes.

La primera generación, centrada en torno a Vigotsky (1932, 1934), acuña la idea de mediación cultural de las acciones humanas, que se refleja en una tríada integrada por el sujeto, el objeto y los artefactos mediadores. Pone el foco en la mediación sociocultural del proceso de aprendizaje que se da, en primer lugar, como un proceso de apropiación de las formas de acción preexistentes en una cultura dada. En este proceso, los instrumentos simbólicos desempeñan una función esencial. Plantea así que el desarrollo de los procesos psicológicos superiores, como la percepción, el razonamiento lógico, el pensamiento y la memoria, se encuentra mediado por herramientas que son de creación social, productos de la actividad humana a lo largo de su historia. A partir de los desarrollos teóricos de la primera generación, "El individuo ya no puede ser entendido sin su medio cultural, y la sociedad ya no puede ser entendida sin la agencia de las personas que utilizan y producen artefactos" (Engeström, 2001, p. 2). En este sentido, la relación con el saber está atravesada por su medio cultural, y por los artefactos que en éste se producen y utilizan; en el caso bajo estudio, se analizará cómo la relación con el saber se construye a través de ciertos artefactos culturales; en particular, interesa focalizar en los artefactos culturales tecnológicos digitales, distinguiéndolos de aquellos artefactos culturales tecnológicos "clásicos" de la cultura escolar, a los que ya nos referimos en el apartado anterior.

Leontiev (1989, citado en Engeström, 2001), representante de la segunda generación de la teoría de la actividad, dio un paso adelante en el sentido de considerar al sujeto como inmerso en un sistema de actividad colectivo, en el que se sitúan las acciones individuales y grupales. Según el autor, un sistema de actividad no es

> … un agregado de las reacciones, sino un sistema con su propia estructura, sus propias transformaciones internas, y su propio desarrollo. Si retiráramos la actividad humana del

> sistema de las relaciones sociales y la vida social, no existiría y no tendría ninguna estructura (Leontiev, 1981, citado en Russell, 1995, p. 55).

En este marco, la relación con el saber se encuentra inserta en un sistema de actividad: se construye con otros –pares estudiantes y formadores–, en un espacio educativo organizado, con ciertas características y reglas –algunas propias de la cultura escolar y otras propias de las improntas institucionales específicas–, con objetos –físicos y simbólicos, entre ellos los artefactos culturales tecnológicos digitales–, productos de la actividad humana. Nos preguntamos, en línea con las dimensiones identificadas por Charlot (2006, 2008a), ¿cuáles son las características de la relación pedagógica con el saber en términos de sistema de actividad con otros? ¿Cuáles son sus reglas? ¿Cuáles son los objetos con los que se privilegia la interacción?

La tercera generación, encarnada en Engeström (2001) y otros sucesores, propone un nuevo modelo superador en el que se incluyen más de un sistema de actividad y sus interacciones, añadiendo a la relación sujeto-objeto-instrumentos mediadores, a la comunidad, las reglas y la división del trabajo en dicha comunidad, y destacando la importancia de analizar sus interacciones y conflictos. Toma como principal unidad de análisis a los sistemas de actividad colectivos, mediados por artefactos orientados a objetos, considerados en su red de relaciones con otros sistemas de actividad. En dichos sistemas hay historicidad –que debe ser estudiada–, y se incluyen multiplicidad de voces, a la vez que conviven diversos puntos de vista, tradiciones e intereses. En sus palabras,

> La división del trabajo en una actividad crea diferentes posiciones de los participantes, los participantes llevan sus propias historias diversas, y el propio sistema de actividad lleva a la multiplicación de los niveles y hebras de la historia grabada en sus artefactos, reglas y convenciones (Engeström, 2001, p. 3).

teseopress.com

La tercera generación también entiende, como uno de sus principios, que en los sistemas de actividad puede haber contradicciones, y que dichas contradicciones son fuentes de cambio y desarrollo. Éstas pueden sobrevenir dado que los sistemas de actividad son abiertos y que pueden ingresar nuevos elementos que colisionen con los ya existentes, generen nuevas reglas, contradigan las anteriores, etc. y pueden llevar a transformaciones expansivas de los sistemas de actividad. En este sentido, podemos hipotetizar que los artefactos culturales tecnológicos digitales, y las nuevas operaciones con el saber que éstos proponen, podrían constituir nuevos elementos que ingresen al sistema de actividad propio de las instituciones educativas –en este caso los Institutos de Formación Docente, pero también las instituciones en las que se insertarán los futuros docentes– que encarnan la cultura escolar y sus propias reglas de juego, tradiciones y regularidades, en términos de Viñao Frago (2002). A partir de dichas interacciones, ¿qué efectos producen en los sistemas de actividad? ¿Se expanden, se generan nuevas reglas, tensionan, se adaptan? ¿Colisionan con las prácticas preexistentes, propias de la cultura escolar y de las tradiciones persistentes en la formación de docentes de nivel secundario? ¿De qué manera se dan estos procesos?

Por su parte, Cole (1990), perteneciente a la tercera generación, avanzó sobre la mediación cultural del pensamiento; es decir, sobre las relaciones mediadas que se establecen entre la cultura y el pensamiento y las prácticas de los sujetos, definiendo el concepto de artefacto cultural. Se trata de "un aspecto del mundo material que se ha modificado durante la historia de su incorporación a la acción humana dirigida a metas" (Cole, 1990, p. 114), permitiéndole a los seres humanos interactuar con el mundo y entre sí. Dice el autor, retomando a Wartofsky, que los artefactos, incluidas las herramientas y el lenguaje, son "objetivizaciones de las necesidades e intenciones humanas ya investidas con contenido cognitivo y afectivo" (Wartofsky, 1973, p. 204, citado en Cole, 1990, p. 117). Comprometen esquemas

o representaciones mentales y guiones o esquemas de acontecimientos, vinculados a los contextos y a la mediación cultural, y "existen como tales solo en relación con 'algo más' denominado: situación, contexto, actividad, etc." (Cole, 1990, p. 136). Se trata de un aspecto del mundo material con un uso recordado colectivamente (Martos y Martos García, 2014). Agregamos, retomando los aportes anteriormente mencionados, que estos artefactos están insertos en un sistema de actividad.

Para Bruner (1997), en la misma línea sociocultural que Vigotsky[13], la cultura provee de una caja de herramientas que da marco al sujeto para poder esquematizar, clasificar y describir la realidad, es decir, para conocer; "aporta los instrumentos para organizar y entender nuestros mundos en formas comunicables" (1997, p. 21). Para el autor, la cultura es un sistema de símbolos, significados y sentidos que son los que posibilitan la constitución del aparato subjetivo, y el aprendizaje y el pensamiento de los sujetos se entienden en tanto están situados en un contexto cultural y precisan de los recursos culturales. Dichas formas simbólicas son compartidas y conservadas, elaboradas y transmitidas a generaciones sucesivas que, a través de esos procesos, continúan manteniendo la identidad y forma de vida de la cultura: en este sentido, "la escuela nunca puede considerarse culturalmente autónoma" (Bruner, 1997, p. 46). En este marco, también destaca el potencial de creación y transformación de significados del pensamiento humano, "para adaptarse mejor al mundo en el que se encuentra y para ayudarles en el proceso de cambiarlo según se requiera" (Bruner, 1997, p. 38). Destaca así el valor de la "externalización", proceso que rescata la actividad cognitiva del estado implícito, haciéndola pública y más accesible a la reflexión.

---

13 Nos referimos a la producción de Bruner en una segunda etapa de sus investigaciones, en las que hace foco en la psicología cultural. En una primera etapa de su producción se lo puede ubicar dentro de la psicología cognitiva (Guilar, 2009).

Esta externalización podría producirse tanto a través de la escritura como artefacto cultural, como de los artefactos culturales tecnológicos digitales.

De acuerdo con lo dicho hasta aquí, concebimos la relación con el saber como un proceso esencialmente social, que se construye con otros, que se manifiesta de diversas maneras, y que se constituye a partir de la mediación de herramientas producidas en y por las culturas, es decir, de artefactos culturales. En particular, los/as estudiantes de profesorado construyen una relación particular con el saber, una relación pedagógica con éste, dada por su carácter de futuros transmisores de la cultura y de los saberes socialmente relevantes. En ese cruce, a su vez, entrarían en tensión los rasgos particulares de la cultura escolar –con sus propios artefactos tecnológicos, formas, hábitos, tiempos y espacios– con las prácticas culturales mediadas por lo digital, que traerían consigo los/as estudiantes. Este escenario es el que nos interesa indagar aquí. Ahondaremos a continuación en diversas conceptualizaciones acerca de la cultura digital y los medios y tecnologías digitales.

1.c.2. Las tecnologías y medios digitales como artefactos culturales

En particular, esta investigación entiende a los medios y las tecnologías digitales[14] como artefactos culturales por medio de los cuales los/as estudiantes se relacionan pedagógicamente con el saber, dado que forman parte de los sistemas

---

[14] Nos referiremos en este trabajo a tecnologías y medios digitales y no a "las TIC" –tecnologías de la información y la comunicación–, término de uso mucho más extendido dado que, desde nuestra perspectiva, este último resulta acotado y no abarca todos los dispositivos y medios digitales que forman parte de la cultura digital. A su vez, la denominación adoptada permite una visión más amplia respecto de los mismos, que será desarrollada en este apartado.

de actividad de los que dichos estudiantes participan en los procesos de formación docente inicial, al estar inmersos en la cultura digital. A su vez, se trata de artefactos culturales –a los que sumamos los adjetivos "tecnológicos" y "digitales"– porque se trata de elementos del mundo material que median entre los sujetos y el mundo, permitiéndoles interactuar con él. Son elementos culturales de construcción histórica que son resultado de las necesidades e intenciones humanas. Avanzaremos sobre estas ideas a continuación.

Desde hace ya varios años diversos autores han comenzado a analizar los cambios culturales que se producen con la llegada de los medios y tecnologías digitales. Por un lado, Lev Manovich (2006) describe un nuevo escenario cultural en el que emergen los nuevos medios digitales[15], en el cual hay un desplazamiento hacia formas de producción, distribución y comunicación mediatizadas por la computadora[16]. Dichos medios digitales se sitúan en relación con muchas otras áreas de la cultura, pasadas y presentes, por lo que su definición incluye medios "viejos" que fueron informatizados –tales como la radio, la televisión y el cine–, y representan la convergencia de dos recorridos históricos separados: la tecnología informática y la mediática. Según el autor, los nuevos medios poseen un potencial para cambiar los lenguajes culturales vigentes.

En la misma línea, Doueihi (2010) define, en el marco de un nuevo proceso civilizador, a la cultura digital como

---

15 El adjetivo "nuevos" refiere a los medios y tecnologías digitales que son propios del momento histórico en el que el autor escribe, si bien las tecnologías existen desde que la humanidad comenzó a utilizarlas para vincularse con la naturaleza. Para Gitelman (2008, citada en Dussel, 2012b), más que fijar taxativamente qué medios y tecnologías son "nuevos" y cuáles son "viejos", vale la pena pensar en cómo éstos dialogan entre sí y se van redefiniendo y generando nuevos códigos de uso.

16 Al momento de escritura de la obra de Manovich, en 2006, no existían muchas más tecnologías digitales de acceso masivo más allá de la computadora.

> un conjunto de tecnologías conjugadas que han producido y siguen produciendo prácticas sociales que, al menos por el momento, amenazan o cuestionan la viabilidad, o incluso la legitimidad, de determinadas normas socioculturales establecidas (…) [La cultura digital] está compuesta por modos de comunicación y de intercambio de informaciones que *desplazan, redefinen y remodelan el saber en formas y formatos nuevos, y por métodos para adquirir y transmitir dicho saber* (p. 35, el destacado es nuestro).

Es decir, nos encontraríamos ante un nuevo escenario en el cual las prácticas culturales están atravesadas por los artefactos digitales. Problematizamos aquí el concepto de "cultura" digital única, dado que entendemos que habría, en todo caso, diversas culturas digitales, en tanto distintas maneras de ejercer estas nuevas prácticas y de vincularse con los artefactos digitales. Además, el modo de acceder de los sujetos a los nuevos textos dista de ser uniforme: las apropiaciones de los códigos, las reglas, los mensajes compartidos, son diferenciadas, desiguales y conflictivas (Coria, 2011) y "los jóvenes tienen prácticas y competencias tecnológicas muy disímiles según sea su marco de experiencias (…) (Ito, 2010) (…) [y que] muestran usos muy distintos y muy desiguales en relación al lenguaje audiovisual y las nuevas tecnologías" (Dussel, 2010b, p. 5).

Otros autores (Kress, 2005) se refieren al cambio comunicacional que está modificando las formas en que son representados los significados, situando a la imagen –que recupera su estatuto cognitivo– en el centro de la comunicación, lo que constituye un desafío ante el predominio de la escritura. Esto da lugar a nuevas alfabetizaciones y a nuevos discursos que se producen a través de la multimodalidad (Kress y Van Leeuwen, 2001), ya que implican el uso de distintos recursos –imágenes, sonidos, música, videos, animaciones, etc.– para representar, producir y distribuir mensajes. Algunos autores refieren a la alfabetización digital para describir el aprendizaje de nuevos lenguajes y formas de comunicación propias de la cultura digital (Gilster,

1997; Cassany, 2002; Gros y Contreras, 2006; Buckingham, 2008; Area Moreira, 2012). Estar alfabetizados digitalmente, o promover dicha alfabetización, es educar en estas nuevas maneras, propias de la cultura digital, de entender el mundo, de representarlo, de buscar y analizar información, de producir y circular el conocimiento, de operar con el saber, de manera transversal a los campos de conocimiento.

Van Dijck (2016), por su parte, define los nuevos tipos de socialidad en la vida cotidiana –que se construyen e instalan a partir de la aparición de las redes sociales y su expansión– como la cultura de la conectividad. Dichos tipos de socialidad toman forma en relación con lo que propietarios y usuarios hacen con las redes sociales, en un proceso de ida y vuelta. En la cultura de la conectividad, la sociabilidad es mayormente *online* y la existencia de los medios digitales es condición de la interacción social. Para la autora, "Que la socialidad 'se vuelva tecnológica' no sólo alude a su desplazamiento al espacio online, sino también al hecho de que las estructuras codificadas alteran profundamente la naturaleza de las conexiones, creaciones e interacciones humanas" (Van Dijck, 2016, p. 24). Esto implica que los tipos de interacciones están signados por las categorías que le asignan las redes sociales –o el ecosistema de medios conectivos–: "me gusta", "seguir", "compartir", son maneras de interactuar que ellas inventan, teniendo efectos sobre las prácticas culturales. A su vez, esta cultura de la conectividad se mueve a partir de principios económicos neoliberales, donde se valora la jerarquía, la competencia y el lugar del ganador (Van Dijck, 2016).

Actualmente, además, conforman el escenario de la cultura digital los videojuegos –en particular, se han desarrollado también videojuegos educativos (Lacasa, 2011, entre otros)– y las narrativas transmedia (Scolari, 2013), consideradas como "una particular forma narrativa que se expande a través de diferentes sistemas de significación (verbal,

icónico, audiovisual, interactivo, etc.) y medios (cine, cómic, televisión, videojuegos, teatro, etc.)" (p. 24), algunos de cuyos soportes son digitales.

En el plano educativo en particular, existen dos grandes corrientes –sin demasiados puentes construidos aún entre sí– entre los/as educadores y especialistas respecto de la incorporación de tecnologías y medios digitales en las escuelas (Dussel, 2012a; Rueda Ortiz, 2008). Una de ellas, con bastante raigambre en las prácticas educativas, adopta un punto de vista didáctico y más bien optimista respecto de la incorporación de tecnologías digitales al aula al concebirlas como motivadoras, potenciadoras del aprendizaje y enriquecedoras del trabajo en el aula y las instituciones a través de las posibilidades que traen en términos de estrategias y recursos didácticos. En general, estas posiciones derivan en "hacer mejor lo mismo", es decir, mejorar la enseñanza y el aprendizaje a través de más y mejores recursos tecnológicos[17].

En esta corriente hay posturas extremas, provenientes de las ciencias de la información. Tal es el caso de la que analizan Rodríguez Illera, Escofet y Azzato (2004)[18] y García Aretio (2005), que cataloga los medios y tecnologías digitales como objetos de aprendizaje (Willey, 2000, citado en García Aretio, 2005). Entienden a éstos como archivos o unidades digitales de información que son utilizados en diferentes propuestas pedagógicas en contextos diversos; pueden ser creados, utilizados y reutilizados para el aprendizaje, y también pueden ser usados de manera individual o combinada con otros objetos; "…contienen

[17] En nuestro país las producciones de Maggio (2012), Litwin (2005), Litwin, Maggio y Lipsman (2005), entre otras, han realizado desarrollos desde la óptica de la didáctica, aunque sin perder de vista los contextos pedagógicos en los que se sitúan las tecnologías para la enseñanza.

[18] Vale mencionar que Rodríguez Illera fue adepto de esta postura para luego ser crítico.

una información determinada que puede ser utilizada instructivamente y que es, en sí misma, completa" (Rodríguez Illera, 2004, p. 5).

En términos de Rueda Ortiz (2008), la integración de las tecnologías y medios digitales desde las perspectivas mencionadas

> … se hace bajo una racionalidad instrumental, que reduce la actividad de la enseñanza al esfuerzo concentrado por el aprendizaje en el uso de medios más 'adecuados, actualizados y sofisticados' para alcanzar los objetivos determinados previamente (…) Este tipo de formación no permite comprender el rico y complejo entramado cognitivo, comunicativo y cultural (…) no concibe la complejidad, la incertidumbre, la singularidad y la carga valorativa de lo que significa conocer, socializarse, comunicarse, entretenerse con las tecnologías (p. 203).

Desde nuestro punto de vista estas posturas aíslan los objetos de su contexto cultural y social de creación, los descontextualizan, para ser re-situados. A su vez, ponen el foco en el aprendizaje y no en la situación de enseñanza en la que éstos se encuentran inmersos y enmarcados, como productos culturales para la transmisión.

Es por esto que nos situamos desde una posición que concibe a los medios y tecnologías digitales como productos culturales, situados histórica y socialmente, que abreva en los autores anteriormente citados (Kress, 2005; Manovich, 2006; Doueihi, 2010; Dussel, 2012a; Van Dijck, 2016). Esta postura enuncia que el cambio de época conlleva, además, nuevas formas de producir y hacer circular los conocimientos, e identifica la emergencia de nuevas formas culturales (Rueda Ortiz, 2008). En este escenario, en definitiva, planteamos que nos encontramos ante "una reestructuración de lo que entendemos por conocimiento, de las fuentes y los criterios de verdad, y de los sujetos autorizados y reconocidos como productores de conocimiento" (Dussel, 2012a, p. 9).

En este mismo sentido, coincidimos con Burbules y Callister (2001) en situarnos desde un enfoque postecnocrático, entendiendo que el vínculo de las personas con las tecnologías digitales es relacional. Desde esta perspectiva, se supera la concepción de dicho vínculo como meramente instrumental y se concibe que no hay una separación neta entre lo humano y lo tecnológico. Las tecnologías y los medios digitales son transformados por los humanos en función de los usos, y los humanos somos modificados de un modo muy específico, desde lo cultural y desde lo psicológico, por ellos. Su enfoque se emparenta con las teorías de la actividad anteriormente mencionadas, en términos de las transformaciones que se originan en los sujetos a partir de los objetos con los cuales actúan, a la vez que éstos a la vez son transformados a partir de dichas acciones. Así,

> … los cambios introducidos en la tecnología siempre van acompañados de una multitud de otros cambios en los procesos sociales y pautas de actividad; y tal vez sean estos últimos, no las "tecnologías" mismas –he aquí la cuestión–, los que ejercen el mayor impacto global en el cambio social. Por lo tanto la tecnología no es sólo *la cosa*, sino la cosa y las pautas de uso con que se la aplica (Burbules y Callister, 2001, p. 23, el destacado es del original).

En este marco, las interpelaciones a la cultura escolar (Viñao Frago, 2002) son evidentes. Avanzaremos, en la próxima sección, en las características de los nuevos modos de producir conocimiento y en la identificación de algunas tensiones con la cultura escolar.

1.c.3. Los modos de conocer y operar con el saber en la cultura digital

En relación con los cambios en las formas de producir y hacer circular los saberes en el escenario digital, Martín Barbero (2006) identifica cuatro rasgos: la hipertextualidad, la interactividad, la conectividad y la colectividad. Para el

autor, existe un proceso de descentramiento y diseminación de los saberes por fuera de la institución escolar; esta última ya no monopoliza la circulación de conocimiento, y lleva "la crisis hasta el corazón mismo del sistema escolar: a su modelo letrado de saber (…) su creerse el único órgano legítimo de transmisión de los saberes" (Martín Barbero, 2006, pp. 22 y 23). Estas apreciaciones se encuentran en la misma línea que los aportes de Viñao Frago (2002) y Huergo (2001), en términos de las tensiones identificadas entre cultura escolar y la cultura de la imagen y las pantallas, anteriormente mencionadas.

Dussel (2010a, 2012b) por su parte analizó los vínculos y tensiones entre los modos de operación con el saber que realiza la institución escolar y los que realizan los nuevos medios digitales. La autora pretende "entender desde esa historicidad [la de la forma escolar] cómo se vincula a una forma novedosa, aunque no totalmente ajena, de interacción entre las personas y de relación con el conocimiento" (2010a, p. 11). Como mencionamos en apartados anteriores, las tecnologías en la escuela existen desde que se crea el sistema educativo, en tanto resultó necesario incluir o crear objetos, dispositivos, soportes para llevar adelante la enseñanza. Estas tecnologías, propias de la cultura escolar, promueven ciertas maneras de vincularse con el saber y de producir conocimiento, y en la cultura digital, emergen nuevas tecnologías que interactúan con dichas "viejas" tecnologías; así, las viejas y nuevas tecnologías son "'cajas de herramientas' de la cultura que favorecen procesos de pensamiento y la amplificación de los mundos culturales para los sujetos de la educación" (Coria, 2011, p. 23). En este sentido, las tecnologías y medios digitales ponen el énfasis más en la experiencia emocional que racional de los sujetos (Dussel, 2010a, 2012b), y "proponen la inmediatez, la aceleración, el shock emocional, la intuición, la interacción rápida, la pantalla individual –es decir, acciones u operaciones más vinculadas al terreno de los afectos–, y una forma de autoría grupal de los productos" (2010a, p. 23). Por el

contrario, "la escuela moderna tiene un modo de operación con el saber que está basado sobre todo en la moderación, la crítica y la distancia" (Dussel et al., 2015, p. 166), contrapuesto a los modos de operación con el saber propios de la cultura digital. Se considera, desde las lógicas que rigen las formas de operar con el saber en la escuela moderna, que para conocer "el sujeto tiene que partir de una distancia crítica y poner a trabajar ciertas invariantes cognitivas que son las que aseguran que no haya una contaminación del conocimiento con el objeto de estudio" (Dussel, 2012b, p. 209). Así, los modos escolares se basan en la distancia, la lentitud, la reflexión, la interacción lenta y una forma de autoría individual de las producciones (Dussel, 2012b).

Dussel (2010a) identifica cuatro dimensiones para analizar los modos de operación con el saber en la cultura digital: los cambios en las formas de autoría; un nuevo balance entre lo emocional y lo racional, con peso en lo primero; la simulación; y la cuestión del archivo y el reservorio infinito que constituye Internet. En relación con la primera dimensión, mientras que las lógicas propias de las instituciones escolares se basan en autorías y autoridades bien delimitadas y autocentradas en su propia entidad, la producción colectiva, la cultura participativa y el contenido generado "desde abajo" –propios de estos tiempos– hacen más difusas las fronteras de dichas autorías y desafían a los sistemas escolares de clasificación del saber (Dussel, 2012b). A su vez, la autora recupera la idea de que las acciones expresivas individuales hoy están moldeadas por los nuevos medios y las grandes industrias culturales, lo que las vuelve menos propias. Respecto al balance entre lo emocional y lo racional, se entiende que hay una primacía de esto último en los sistemas escolares, que viene a ser cuestionada por lo que plantean en contraposición los nuevos medios: tal como se refirió anteriormente, lo propuesto es el movimiento, la emoción, lo visual, el impacto, la respuesta corporal, lo afectivo. Esto

> … se opone al modo más clásico de relación con el saber que configura la escuela, basada en la reflexión intelectual, la moderación y hasta represión de los aspectos emocionales, y el control y reducción de los estímulos visuales más espectaculares, a los que se juzga distractores y poco interesantes pedagógicamente (Dussel, 2010a, p. 26).

Estas afirmaciones nos remiten nuevamente al problema de nuestra investigación: ¿cómo entraman los modos de relación con el saber propuestos en el Instituto y los que proponen las tecnologías digitales? Estas últimas, ¿ingresan a las aulas de la institución de formación docente? ¿De qué manera? ¿Cómo son esas maneras de relación con el saber en el marco de la cultura digital, pero dentro de una institución educativa que forma docentes?

En relación con la simulación, se afirma que esta nueva manera de vincularse con el mundo que proponen los nuevos medios y tecnologías se distancia de las formas tradicionales propuestas por la escuela, basadas en mostrar, ver y definir verbalmente. Se advierte aquí sobre el riesgo de confundir lo real y lo virtual; en este punto, y volviendo al balance entre lo emocional y lo racional, retoma a una analista en tecnologías que afirma que "la simulación se vuelve fácil de amar y difícil de dudar (…) este movimiento de la manipulación física a la virtual (…) puede tentar a sus usuarios a una falta de lealtad con lo real" (Turkle, 2009, p. 8, citada en Dussel, 2010a, p. 28). La cuarta dimensión identificada refiere a la cuestión del archivo. Las posibilidades de circulación, reproducción, reuso y modificación de los textos, imágenes y videos –y otras formas de representación–, y la existencia de pluralidad de voces son aspectos que, en términos de Dussel (2010a), revolucionan la relación con el saber, dado que sus movimientos parecen imposibles de controlar. Y el control del saber, de lo dicho y no dicho, de quienes están autorizados a decir –principalmente la voz

teseopress.com

del/la maestro/a– fue desde siempre monopolizado por la escuela, y centralizado en el libro y en el currículum escolar. Según Martín Barbero (2003),

> Estamos ante un descentramiento culturalmente desconcertante, pero cuyo desconcierto es disfrazado por buena parte del mundo escolar de forma moralista, esto es, echándole la culpa a la televisión de que los adolescentes no lean. Actitud que no nos ayuda en nada a entender la complejidad de los cambios que están atravesando los lenguajes, las escrituras y las narrativas. Que es lo que en realidad está en la base de que los adolescentes no lean, en el sentido en que los profesores siguen entendiendo leer, o sea sólo libros (s/n).

En síntesis, las tecnologías digitales modifican las percepciones, las acciones que se pueden o no hacer, lo que se quiere hacer, lo que se cree que se puede hacer y las operaciones que se realizan con el saber. En la era de los medios y tecnologías digitales emergen nuevos artefactos culturales, materiales y simbólicos con los que interactuar, con los cuales operar con el saber, con los que desarrollar diferentes prácticas, con los que escribir con otros lenguajes, con los que percibir de diferentes modos. Es en este contexto en el que nos interesa indagar sobre la relación pedagógica con el saber que construyen los/as estudiantes de profesorado, futuros profesores, en tanto los medios y tecnologías digitales forman parte de la cultura contemporánea, del escenario en el que los futuros docentes se forman, y en el que enseñarán. En particular, ¿cómo entrama esta realidad con las prácticas formadoras institucionales? ¿Cómo interpelan a las instituciones estas nuevas prácticas culturales que forman parte de la cultura en la que viven y que transmitirán los futuros docentes? ¿Qué hacen las instituciones en dicho escenario?

Abordaremos a continuación algunas investigaciones que avanzan en el conocimiento respecto de cómo procesan las instituciones, en particular de formación docente, la

incorporación de los medios y tecnologías digitales, así como en los vínculos particulares de los jóvenes con dichas tecnologías en el marco de la cultura digital.

1.c.4. Antecedentes de investigación respecto de las tecnologías y medios digitales

En este punto, indagamos en diversos antecedentes de investigación vinculados con los medios y tecnologías digitales: su incorporación en la formación docente y en el nivel medio, y los vínculos entre dichos artefactos culturales tecnológicos digitales y los jóvenes en la actualidad.

Respecto de la incorporación de medios y tecnologías digitales en la formación docente, no se han encontrado en términos generales producciones actuales. Cabe mencionar que además, en general, en las investigaciones relevadas se mencionan "las TIC" –sigla que refiere a las Tecnologías de la Información y la Comunicación–. Como se precisó anteriormente, esta es una denominación más acotada que, si bien se refiere a las tecnologías digitales, no las menciona como tales y deja por fuera a los medios digitales como parte del conjunto de artefactos que emergen en la cultura digital. A su vez, se trata de una definición que suele asociarse a las visiones más instrumentales y didácticas que se focalizan únicamente en los beneficios de la incorporación de las tecnologías a las prácticas de enseñanza, desconociendo –o minimizando– las dimensiones cultural y social que se entrecruzan con dicha incorporación. Finalmente, desde un enfoque afín al que aquí sostenemos, se han desarrollado diversos estudios, en su mayoría en el nivel secundario, pero también se han hallado algunos centrados en la formación docente. Reseñaremos estos dos tipos de antecedentes a continuación.

En primer lugar, desde la postura didáctico-instrumental se hallaron producciones desde universidades que forman docentes –en diversos países de Latinoamérica y en España–, investigaciones desarrolladas por institutos

de formación docente y otras por organismos internacionales (Henríquez, 2002; Tobón Lindo y Arbeláez Gómez, 2010; Amaya y Bressan; 2010; Gutiérrez Martín, Palacios Picos y Torrego Egido, 2010; >Guzmán Flores, García Ramírez, Chaparro Sánchez y Espuny Vidal, 2012; Sevillano García y Fuero Colmena, 2013; Cuevas Cordero y García Fallas, 2014; Carrillo Rosas y Goyzueta Sandoval, 2017). En general, estas investigaciones parten de la premisa de que las tecnologías aportan beneficios a la enseñanza, aunque casi todas concluyen en que sus usos aún distan mucho de las transformaciones que, por fuera de las instituciones, se advierten en las prácticas culturales en general. Varias de estas investigaciones presuponen como transformaciones positivas las mejoras en las prácticas de enseñanza, desde una mirada de las tecnologías como apoyo a dichas prácticas y desde un punto de vista optimista. También identifican déficits de formación por parte de los docentes o de los/as estudiantes de formación docente –a partir de la indagación en estudiantes de licenciaturas en educación y en profesorados– para poder utilizar las tecnologías en toda su potencialidad.

Desde el enfoque que aquí adoptamos se hallaron algunos pocos estudios. Varios de ellos se centran en el nivel secundario; si bien no indagaremos aquí sobre dicho nivel, son investigaciones que nos permiten, por un lado, caracterizar la escuela secundaria que transitaron quienes eligieron comenzar la carrera docente apenas finalizados sus estudios de nivel secundario. A su vez, brindan descripciones acerca del escenario actual de transformaciones culturales que se estarían dando en dicho nivel.

Dichos estudios afirman, en el marco de la implementación del Programa Conectar Igualdad[19], que la brecha digital se está desplazando del acceso a los usos (Dussel, 2012a), lo que implica que las tecnologías y medios digitales ya son parte de la vida cotidiana de las escuelas, de los/as> estudiantes y de los/as profesores/as, pero que éstas son utilizadas, en situaciones pedagógicas, de manera limitada. No habría, desde el punto de vista de la autora, usos más ricos que involucren nuevas y más complejas formas de vincularse con los conocimientos y con los lenguajes multimediales, que involucren lectura y producción en diversos soportes. Hay una articulación débil pero creciente entre los saberes escolares y los saberes que movilizan los nuevos medios digitales, y una presencia cada vez mayor de los materiales audiovisuales, lo que implica sumar lenguajes multimodales (Dussel, Ferrante, González y Montero, 2015).

Por otra parte, desde el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional de México (DIE-CInvEstAv), Dussel y Trujillo (2017) analizaron dos casos de tareas escolares en escuelas medias –en Argentina y México–, en ambos casos producciones de videos[20], con el objetivo de estudiar las intersecciones, traducciones o adaptaciones que se están realizando en la introducción de las tecnologías digitales a las escuelas. Se reconocen en ambos casos cuestiones vinculadas a "la persistencia de un

---

19 El Programa Nacional Conectar Igualdad se crea a través del decreto del Poder Ejecutivo Nacional N° 459/10 en abril de 2010, con el fin de entregar una computadora a cada alumna, alumno y docente de educación secundaria de escuelas públicas, de educación especial y de Institutos de Formación Docente y brindar capacitación a los docentes en el uso de esta herramienta, con el objetivo de favorecer la incorporación de las mismas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Durante los ocho años que duró el plan, hasta su cierre oficial en 2018, se entregaron alrededor de 6 millones de netbooks en todos los niveles educativos mencionados.

20 Al igual que en nuestra investigación, las producciones son de las disciplinas Historia y Biología. Referiremos más adelante a la institución que constituye el caso de estudio, y a las carreras que fueron abordadas.

marco regulatorio sobre qué cuenta como conocimiento en la tarea escolar, y a las posibilidades de la escuela de mantener algunas reglas de producción de los enunciados en un contexto desafiante como el actual" (Dussel y Trujillo, 2017, p. 5). Además las producciones refieren a libros escolares, a información escolarizada, y la construcción de las oraciones es también típicamente escolarizada. En relación con la presencia de los medios y tecnologías digitales, se observan en la producción elementos pertenecientes a la cultura mediática, tales como la parodia, los cómics, los *bloopers* y el uso de aplicaciones de software privativo[21] sin problematización acerca de su uso. Los/as docentes involucrados/as tampoco se preguntaron respecto de las búsquedas y usos de las imágenes, y no dieron lugar a un análisis crítico respecto de la confiabilidad de las fuentes y de la precisión de los saberes que se movilizan. Según las autoras, "el eje está puesto en la participación, el carácter creativo (que se equipara a lo lúdico-irónico) y el involucramiento emocional de los jóvenes con la tarea" (Dussel y Trujillo, 2017, p. 6). Se concluye que, a pesar de ser las tareas solicitadas en un contexto escolar, "no son producciones totalmente reducibles a la lógica textual escolar tradicional, tomando lenguajes y citas muy reconocibles de la cultura visual digital actual", aunque sin ningún tipo de mirada crítica sobre ellos; pasan "de contrabando" (Dussel y Trujillo, 2017). La escuela, además, lograría aún delimitar los espacios en los que se trabaja con medios digitales para realizar tareas escolares.

En relación con las instituciones de formación docente, escenario de nuestra investigación, también se desarrollaron estudios que se centraron en la descripción de las experiencias con tecnologías a partir de la llegada del Programa

21 Se trata de software propietario, es decir, producido por corporaciones que cobran por su uso. Esta denominación se contrapone a la de software libre, del que pueden conocerse los códigos de programación para modificarlos, se puede descargar y distribuir libremente, etc. Este último representa una filosofía vinculada con el ejercicio de la libertad de los/as usuarios/as.

Conectar Igualdad (Ros et al., 2014, Dussel, 2014[22]). En estos estudios se identificaron diversos sentidos asociados a la inclusión de los medios y tecnologías digitales; uno de los más frecuentes[23] es el argumento pedagógico, vinculado a la necesidad de utilizar el "lenguaje de los/as estudiantes" –más visual o multimodal– como forma de entretener y motivar (Ros et al., 2014). Las actividades más frecuentemente realizadas por los formadores de los ISFD en sus prácticas pedagógicas son: buscar y seleccionar información, desarrollar textos y documentos, crear presentaciones e interactuar con otros formadores y con estudiantes por medio de correo electrónico, foros, con fines pedagógicos. Es decir, los soportes tecnológicos en su mayoría siguen, como propósito, la circulación de la información por un medio más amigable a los intereses de los/as estudiantes, provocando atención y una incipiente empatía con la *netbook*. Las tareas docentes en general están más orientadas aún hacia el uso que a la producción de recursos digitales. Hay una valoración positiva de las tecnologías por parte de los/as estudiantes vinculada a lo instrumental –aspecto que se observó principalmente en las prácticas y residencias de los/as estudiantes–, sin poder incorporar las posibilidades de usos más ricos que denoten una alfabetización digital integral y el dominio de esta nueva cultura simbólica. La incorporación de tecnologías y medios digitales con sentido pedagógico en la formación docente no parece

22 Se trata de un estudio coordinado por Dussel (2014) para el Programa de Apoyo al Sector Educativo del Mercosur (PASEM). Entre otras conclusiones, se relevó en dicho estudio que las estrategias de formación se centran en los docentes, pero rara vez se consideran los estudiantes de la formación docente, sus expectativas sobre el uso de las tecnologías en el aula, las brechas de uso existentes entre los usos personales en el hogar o en la calle y los que ven en sus profesores, sus propias expectativas sobre lo que debería suceder en un aula, etc. Este estudio pretende también avanzar en el conocimiento de dichos aspectos.

23 Junto con el argumento cultural que ve a las tecnologías como un cambio de época y los programas de inclusión como políticas democratizadoras que facilitan el acceso a la cultura.

haber incidido aún en transformar la gramática escolar, entendida como las formas escolarizadas de distribución y circulación del tiempo, el espacio, los sujetos, los saberes y los recursos (Dussel, 2014). En este sentido, la cultura escolar (Viñao Frago, 2002) en las instituciones de nivel medio responde de esa manera ante cambios tan grandes como la incorporación de una *netbook* por cada alumno[24] e internet en todas las aulas. Nosotros nos preguntamos, en particular, qué sucede en este sentido en los Institutos de Formación Docente.

Algunas investigaciones han sido realizadas en Institutos de Formación Docente de Argentina. Palmero (2015) indagó acerca de los procesos de apropiación docente de las políticas educativas de incorporación de tecnologías de la información y la comunicación[25] en la formación docente inicial, a partir del análisis de prescripciones curriculares y prácticas educativas de los docentes que forman a los futuros docentes en materias sobre TIC. La investigación –situada en ISFD de la provincia de Córdoba– considera a las TIC como "parte de la cultura (Da Porta, 2004) desde una perspectiva histórica" (Palmero, 2015, p. 12) que permita superar las visiones instrumentales. Concluye que existe un desfasaje entre las prescripciones y las prácticas: las primeras, plasmadas en los diseños curriculares de las carreras de profesorado, conciben a las tecnologías como enriquecedoras de la enseñanza, en términos de considerarlas como un eje esencial de la sociedad del conocimiento y como instrumentos que potencian las capacidades cognitivas de los individuos, permiten el acceso a los nuevos lenguajes que convergen con lo oral y lo escrito, a la vez que favorecen procesos de comunicación y visibilidad pública, y también las conciben como recursos didácticos. En las prácticas,

24 Esta modalidad se denomina modelo 1 a 1; es el modelo que siguió el programa Conectar Igualdad para las escuelas de nivel secundario. Para los ISFD otorgó una computadora por cada formador, y un aula móvil por cada institución.

25 Esta es la denominación que adopta la investigación reseñada.

por su parte, se observa una tendencia en los docentes a ubicarse en un rol de tutor que pone a disposición distintas herramientas digitales y multimediales, en particular las destinadas a facilitar presentación de contenidos, actividades de búsqueda de información en Internet, sistematización y presentación de dicha información. No se observó un trabajo orientado a propiciar la reflexión crítica acerca de las TIC en la enseñanza, en el contexto sociocultural actual y su incidencia en la vida cotidiana de los sujetos.

Finalmente, relevamos otro grupo de investigaciones y autores que indagan particularmente en la relación entre los jóvenes y los artefactos digitales y/o la cultura digital. Al respecto, en la literatura académica existe una inmensa producción.

Algunas investigaciones hacen foco en dichos vínculos desde un punto de vista instrumental, sin situarlos como prácticas culturales contemporáneas. Por ejemplo, Gardner y Davis (2014) utilizan el término *generación app* para describir a los jóvenes y sus vínculos con los medios digitales, aclarando que se refieren a "generación" porque intentan ir más allá de la tecnología y recuperar la dimensión cognitiva, social y emocional de dichos vínculos. Afirman que los jóvenes crecen rodeados de aplicaciones, y es por esto que los entienden "presos" en una paradoja de acción y restricción. Dicha expresión implica, para los autores, que la sensación al utilizar las aplicaciones es de actividad, mientras que los movimientos que permiten hacer son limitados en mayor o menor medida. Analizaron tres aspectos de la vida cotidiana en los que operan los medios y tecnologías digitales en la generación app: la identidad, la privacidad y la creatividad. En relación con las identidades, aseveran que éstas están cada vez más orientadas hacia el exterior y prefabricadas, que hay una ansiedad y aversión al riesgo crecientes y que se ampliaron las identidades aceptables, al utilizar las aplicaciones como redes de seguridad. Respecto de la intimidad, se detectó que las aplicaciones funcionan como atajos, que hacen que la interacción con los demás sea más rápida

y fácil, y por ende menos arriesgada. Esto conlleva a un aislamiento cada vez mayor y a un declive de la empatía. Finalmente, señalan que la imaginación y la creatividad al desarrollar producciones artísticas con medios y aplicaciones digitales se circunscriben al código y las posibilidades que éstos presentan. El estudio concluye que

> … los medios digitales no determinan plenamente (o al menos no lo hacen todavía) cómo piensan y actúan los jóvenes. En todos los casos, podemos describir situaciones donde la generación app se desliza hacia un cómodo estado de dependencia de las aplicaciones, pero también situaciones más positivas en las que las aplicaciones capacitan a los jóvenes para alcanzar un conocimiento de sí mismos más profundo y completo (Gardner y Davis, 2014, p. 149).

También, hallamos algunas perspectivas que asumen una mirada más amplia, tendiente a un análisis de las prácticas culturales que se producen a partir de la emergencia de los medios y tecnologías digitales. En algunos casos, dichas investigaciones sitúan sus reflexiones en el ámbito escolar o bien reconocen sus implicancias para las prácticas pedagógicas, y es por esto que las retomamos aquí.

Tal es el caso de Sibilia (2012), quien reflexiona acerca de las nuevas subjetividades de los jóvenes en estos tiempos de cultura digital y las pone en diálogo –y en tensión– con la forma escolar y las subjetividades que ésta produjo históricamente, lo que denomina "el derrumbe del sueño letrado". En primer lugar, identifica una "salida a escena" de las subjetividades –que anteriormente tenían lugar en los hogares, las escuelas y las fábricas; se trataba de una subjetividad interiorizada–, ahora mediada y potenciada por las tecnologías digitales y sus pantallas, que conlleva nuevas maneras de actuar, interactuar y ser en el mundo. Los jóvenes, según la autora, "abrazan esas novedades y se involucran con ellas de forma más visceral y naturalizada, aunque de ningún modo se trata de una exclusividad de las generaciones más recientes" (Sibilia, 2012, p. 49). Afirma que

en la sociedad informacional, espectacular e hiperconectada mediante redes interactivas, se inventan "lazos precarios pero quizás potentes, meramente situacionistas o válidos para cada ocasión" (op. cit., p. 62-63). Afirma que, en las prácticas escolares, los jóvenes usan la lectura y la escritura como herramientas técnicas al servicio de la navegación y la conexión, y realizan activamente tareas tales como buscar, editar, conectarse a los sitios, intercambiar materiales. Como contrapartida, se evidencia en los/as estudiantes contemporáneos/as una dificultad para identificar y reproducir el sentido de lo que se lee –lo que sería producto de una profundización de los procesos de lectura y escritura–, a lo que se suma la atención frágil y fluctuante. Estas características, desde el punto de vista de la autora, son incompatibles con el aparato escolar y sus demandas respecto de lo que se espera de los alumnos: los dispositivos estatales requieren y generan instrumentos tales como la memoria, la conciencia y el saber, mientras que el entorno contemporáneo "tiende a expeler avalanchas de información, imágenes y opiniones" (op. cit., p. 74).

Por su parte Peirone (2015) también analiza a los jóvenes inmersos en la cultura digital. Aclara que "si bien (…) son quienes más se ajustan a este carácter social [el estar inmersos en la cultura digital], la edad no es un indicador de hierro ya que su alcance se difumina en un espectro etario amplio" (p. 3), lo que nos permite pensar en los sujetos de esta investigación[26]. Afirma que los jóvenes están marcados por cierta desafectación, escasa paciencia y formas pragmáticas de cambiar las situaciones que deben resolver. Esto se observa, según el autor, en

[26] Los/as entrevistados/as, tal como veremos más adelante, tienen edades variadas por las propias características de quienes eligen dedicarse a ser docentes en el nivel secundario.

> … los procesos de subjetivación, con la incorporación de identidades múltiples y dinámicas; en la forma de organizar los proyectos laborales, donde la facultad de renovación y de intercambio resultan tan importantes como la sustentabilidad; en la impronta rizomática de hábitos de hipervinculación, intertextualidad e interdisciplinariedad incorporados a la lógica relacional; pero también en la producción y circulación de saberes (Peirone, 2015, p. 6).

Se afirma también que los jóvenes renunciaron a la univocidad del logos (Peirone, 2015), por lo que estaríamos ante una revolución simbólica que subvierte las estructuras cognitivas y cambia el orden representativo.

Finalmente Urresti, Linne y Basile (2015) retoman la figura del prosumidor como central en la cultura digital: no solamente se consumen textos, imágenes, audios, videos, animaciones digitales, sino que también los jóvenes –en distintos grados– las producen, los registran, los distribuyen, los intercambian, lo que resulta en un proceso de proliferación cada vez más expansiva, compleja e inasible de materiales. Esto da cuenta, en mayor o menor medida, de una intervención activa por parte de los jóvenes en el mundo digital. Analizan las principales prácticas que llevan adelante los jóvenes en Internet y las redes sociales: por un lado –con diversos modos de apropiación– la comunicación con sus pares, el entretenimiento y los juegos, signados por el ser valorados por sus amigos y su círculo de contactos y el mantenerse informados sobre sus temas de interés, y por el otro, la presentación de sí, que oscila entre el anonimato y la exhibición.

En síntesis, los distintos autores relevados destacan algunos aspectos centrales de los nuevos vínculos entre jóvenes y tecnologías digitales. En primer lugar, mayor comunicación, actividad y "salida a escena" de las subjetividades aunque con mayor liviandad y desafectación, y cierto consumo acrítico de las tecnologías digitales y una debilidad en el procesamiento y comprensión de la información que éstas portan. Asimismo, se señalan tensiones

con la cultura escolar, partir del cuestionamiento acerca de las fuentes únicas del saber (Peirone, 2015) y lo que dicha cultura espera de las formas de relacionarse con el saber, el "sueño letrado" (Sibilia, 2012). Aunque consideramos que algunas de las investigaciones reseñadas tienen una mirada algo monolítica, sus conclusiones sin duda contribuyen a reflexionar en nuestro objeto de estudio y volverán a ser retomadas más adelante.

Finalmente, retomamos las investigaciones que se centran en los sujetos de la formación en particular y sus vínculos con los artefactos culturales tecnológicos digitales. En primer lugar, hallamos una investigación desarrollada desde el Instituto Nacional de Formación Docente (Tenti Fanfani, 2010) que resultó altamente significativa para las decisiones políticas del momento.

Una investigación más reciente (Ithurburu, 2014) indagó en los consumos culturales digitales de ingresantes a la carrera de Profesorado en Educación Primaria, a través de un estudio de caso. Allí se concluyó que hay un uso casi omnipresente de la telefonía celular y las aplicaciones que los celulares ofrecen y de Internet a través de la computadora de escritorio, que oscila entre el uso diario y el uso esporádico, y en su mayoría en el espacio del hogar. A su vez, dichos artefactos culturales son utilizados mayormente para entretenimiento y comunicación, y en menor medida para el trabajo, estudio y para informarse. Al momento del estudio, muy pocos de los estudiantes ingresantes afirmaron haber recibido la *netbook* a través del Programa Conectar Igualdad.

Por otra parte, una investigación desarrollada por la UNIPE (Birgin, 2015b) indagó acerca de las representaciones sociales de las ciencias y las tecnologías de estudiantes de escuelas medias, estudiantes de profesorado y docentes de secundaria. En dicha investigación se concluyó que, habiendo pasado algunos años desde el lanzamiento del programa Conectar Igualdad, no se manifiestan sentimientos de rechazo o resistencia en términos generales; todos

los actores consultados coinciden en que las *netbooks* son relevantes para la escuela y para la época en que se vive, aunque aparecen demandas vinculadas con la mejora de las condiciones tecnológicas, el mantenimiento y reparación de las computadoras y la capacitación de los docentes. Los estudiantes de profesorado, en particular, consideran a las películas y series como un recurso potente para discutir en torno a los avances tecnológicos, los intereses en juego en la ciencia y la tecnología y las temáticas vinculadas a las disciplinas a enseñar. Finalmente, todos los entrevistados/as señalan una relación entre los campos de las ciencias, las tecnologías y la sociedad.

En este capítulo hemos realizado un recorrido por los marcos conceptuales a partir de los cuales abordamos nuestro objeto de investigación. Nos centramos en la teoría de Charlot, desde la cual se define a la relación con el saber; posteriormente, y en tanto los sujetos que investigamos son estudiantes que se están formando, analizamos el rol docente, los saberes que hacen a la profesión y algunos aspectos vinculados a su formación. Finalmente, avanzamos en algunas precisiones respecto de los artefactos culturales que median la relación con el saber, entendiendo que en el marco de la cultura digital emergen nuevos artefactos, los digitales, con los que interactúan los/as estudiantes.

Para abordar nuestro objeto de estudio, la investigación se situó en un Instituto Superior de Formación Docente que ofertaba carreras de profesorado de educación secundaria. Para explicitar las decisiones tomadas al respecto, describiremos a continuación nuestro enfoque metodológico y los instrumentos de investigación utilizados, así como avanzaremos en la descripción del caso bajo estudio.

2

Metodología

En este capítulo nos proponemos dar cuenta de las distintas decisiones metodológicas tomadas para llevar adelante la investigación que aquí se presenta. Nos posicionamos, como se mencionó anteriormente, desde una postura epistemológica y metodológica de "lectura en positivo" (Charlot, 2006, 2008a) que intenta recuperar al sujeto, sus acciones, sus deseos, sus actividades y sus trayectorias. Desde el punto de vista metodológico, "eso implica la recolección y el análisis de datos que tomen en cuenta el sentido que el sujeto confiere a su historia y a sus actividades" (Charlot, 2008a, p. 42).

Entonces, en un primer apartado se enuncia el enfoque metodológico adoptado, que constituye un estudio de caso de corte cualitativo. Luego, se mencionan los instrumentos utilizados, se fundamenta su elección y se describe su proceso de construcción; a posteriori, se puntualiza sobre el caso que constituye el escenario de la investigación y se detalla el proceso de selección del mismo, el acceso a los/as entrevistados y el armado de los grupos focales. Finalmente, se enuncian algunas precisiones respecto del procesamiento de la información.

2.a. Enfoque metodológico: investigar sobre la relación con el saber

Nuestro objeto de estudio lo constituye la relación con el saber. Al respecto, Charlot (2006) enuncia que

> … el análisis de la relación con el saber como relación *social* no debe ser producido al lado del análisis de las dimensiones epistémica e identitaria sino a través de ellas (…) … este análisis debe referirse a historias sociales y no solamente a posiciones o a trayectorias, entendidas como desplazamientos entre posiciones (p. 121, el destacado es del original).

El análisis de la relación con el saber, entonces, implica una complejidad que es intrínseca al objeto de conocimiento, en el que se cruzan sus tres dimensiones –identitaria, social y epistémica–, cada una de ellas a la vez influida por distintas variables. En este sentido, como se mencionó en apartados anteriores, es preciso considerar no sólo la posición social de los sujetos de los cuales se estudia su relación con el saber, sino también su historia, sus experiencias:

> … es precisamente lo que acontece en esas historias y en esas situaciones lo que procuramos comprender (…) para eso es preciso practicar una lectura positiva de la realidad. No procuramos establecer aquello que falta en una situación o en una historia, sino comprender su lógica, génesis, formas de racionalidad (…) es intentar identificar los procesos que estructuran esa realidad (Charlot, 1996, p. 50-51, traducido del original en portugués).

Se trata de sujetos que son a la vez sociales y singulares, y es teniendo en cuenta estas cuestiones que se debe indagar acerca de la relación con el saber. Entonces, el investigador que la estudia, "estudia relaciones con lugares, personas, objetos, contenidos de pensamiento, situaciones, normas relacionales, etc." (Charlot, 2006, p. 128). Éstas son múltiples, y el trabajo del investigador será articularlas entre sí

a través de las tres dimensiones de la relación con el saber, para llegar a comprender y a desarrollar conocimiento al respecto. En esta investigación haremos mayor foco en la dimensión social de la relación con el saber, en tanto nos interesa indagar en la construcción institucional de dicha relación, aunque sin soslayar las restantes dos dimensiones.

Nos situamos desde un enfoque de tipo cualitativo; se trata de un tipo de investigación en la que

> El interés central (…) está en una *interpretación de los significados* atribuidos por los sujetos a sus *acciones* en una *realidad socialmente construida*, a través de *observación participativa*, es decir, el *investigador* queda *inmerso* en el fenómeno de interés. Los *datos* obtenidos por medio de esa participación activa son de *naturaleza cualitativa*, y analizados correspondientemente. (…) El investigador busca *universales concretos* alcanzados a través del estudio profundo de *casos particulares* (Moreira, 2002, pp. 3-4, los destacados son del original).

Además, en el enfoque cualitativo los fenómenos se construyen, a la vez que éstos "no son la suma de sus partes sino totalidades que poseen su propia lógica" (Yuni y Urbano, 2003b, p. 13). Así "el conocimiento se obtiene mediante la observación comprensiva, integradora y multideterminada de lo real, en tanto expresión de la complejidad (…) [Su intención es] descubrir leyes generales, tendenciales o probabilísticas de los hechos. Se trata de comprender la realidad" (Yuni y Urbano, 2003b, p. 11). Este enfoque utiliza el razonamiento inductivo, y el investigador interpela y construye el objeto desde la significación otorgada por los propios agentes sociales. De esta manera, la diferencia fundamental entre las metodologías cuantativa y cualitativa estriba en el tipo de conocimiento que se pretende (Stake, 2007); mientras que en el primer caso se espera explicar, en la metodología cualitativa se espera comprender, abarcar la complejidad de las relaciones que involucran el objeto de estudio; más que identificar y explicar las relaciones de causas y efectos, se trata de "comprender la

experiencia humana" (Stake, 2007, p. 43). Estos modelos, a su vez, requieren que el investigador esté en el trabajo de campo, observando e interpretando con su mirada subjetiva –que forma parte de la misma investigación–.

En un marco cualitativo, esta investigación es exploratoria. Su objetivo es

> … explorar un fenómeno sobre el cual no se conoce demasiado. En estos estudios no están identificadas las variables relacionadas con ese fenómeno (…) Es un tipo de estudio sistemático en el que se utilizan todos los recursos disponibles para poder tener mayor precisión en la descripción del fenómeno en estudio (…) Por lo general establecen tendencias, identifican relaciones potenciales entre variables y establecen el "tono" de investigaciones posteriores más rigurosas (Yuni y Urbano, 2003a, p. 46).

En los enfoques de investigación de tipo cualitativo, pueden utilizarse diversas metodologías. Para la realización de esta tesis, se adoptó la metodología de estudio instrumental de caso. Éste se define como "el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes" (Stake, 2007, p. 11), dado que, en definitiva el caso es algo puntual, complejo y se encuentra en funcionamiento. Al estudiar un caso no interesa necesariamente realizar generalizaciones a partir de él; se investiga un caso porque nos encontramos con "una cuestión que se debe investigar, una situación paradójica, una necesidad de comprensión general, y consideramos que podemos entender la cuestión mediante el estudio de un caso particular" (Stake, 2007, p. 16). Entonces, el estudio de casos de tipo instrumental, en sí, consiste en la selección y análisis de un caso concreto, a través de cuyo estudio nos interesa comprender algo más amplio, sin dejar de lado que su objetivo es la particularización, no la generalización. Se selecciona el caso por resultar representativo e iluminador respecto de dicho objeto de estudio, más abarcativo. Esta metodología se enmarca

en una tradición holística de investigación (Moreira, 2002), según la cual las características de una parte son determinadas por el todo al cual pertenece. Se elige, entonces, trabajar con un instituto superior de formación docente y sus estudiantes avanzados/as de dos carreras, entendiendo que con esta metodología se podría conocer con mayor profundidad acerca de la construcción institucional de la relación pedagógica con el saber, en el escenario descripto de transformaciones culturales y sociales.

2.b. Los instrumentos utilizados y su construcción

Los enfoques de tipo cualitativo admiten –y necesitan de– diversos instrumentos y técnicas para cumplir sus objetivos de comprensión de un fenómeno, situación, etc. dado que es preciso que la variedad de las fuentes de información utilizadas se orienten a "captar y describir la complejidad de los fenómenos en estudio y su contexto con la mayor riqueza posible, respetando la mirada de los actores sociales involucrados" (Neiman y Quaranta, 2006, p. 220).

En este caso, para relevar los datos se utilizaron tres tipos de instrumentos con el fin de captar la complejidad de nuestro objeto y además triangularlos entre sí. La triangulación de datos sirve para recuperar información desde distintas ópticas sobre el objeto, lo que permite reconstruirlo en forma más completa, contrastar puntos de vista y ofrecer una mejor comprensión (Stake, 2007). En particular, se utilizan métodos múltiples, distintos tipos de registro de datos, y cada uno releva aspectos diferentes respecto del objeto de estudio, por lo cual es probable que se anulen, además, algunas posibles influencias externas. La triangulación "es una respuesta holística a la cuestión de la fiabilidad y validez de los estudios interpretativos" (Sturman, citado en Moreira, 2002, p. 22).

Charlot (2008a) suele utilizar en sus investigaciones sobre la relación con el saber "la entrevista semiestructurada, y también estudios abocados al análisis de las tareas de los alumnos para verificar de qué manera las realizaron" (p. 60). También menciona el método *bilan de savoir* o "balance de saber" (Charlot, 1996, 2008a), a través del cual se les solicita a los/as alumnos/as bajo estudio que describan sus aprendizajes –qué aprendieron y cómo– a lo largo de su vida, tanto en la escuela como en otros espacios de socialización tales como la familia, la calle, y otros tipos de actividades extraescolares.

En esta investigación, los instrumentos de recolección de información que se utilizaron fueron, por orden cronológico de aplicación, la encuesta –instrumento utilizado mayormente en tradiciones de tipo cuantitativo[1]–, y principalmente la entrevista y el grupo focal. Podría decirse que, siguiendo los métodos de Charlot, con la entrevista se intentó reconstruir un balance de saber por parte de los/as entrevistados/as, así como en los grupos focales se trató de poner en juego la realización de actividades o tareas por parte de los/as estudiantes bajo estudio, con el fin de ver de qué manera las realizaban. A continuación se describen los tres instrumentos y se da cuenta de cómo fue construido cada uno.

El primer instrumento aplicado fue la encuesta; su utilización es indicada cuando se precisa relevar información de manera rápida y eficaz. Se trata de una lista de preguntas que se completan de manera individual. Éstas están predeterminadas y son en general cerradas –es decir, las opciones de respuesta que presentan están previamente elegidas por el/la investigador/a–. Esto último permite focalizarse directamente en el objeto de investigación. A la vez, este tipo de instrumentos permite tomar y generar datos

1 El hecho de que el enfoque sea de tipo cualitativo no excluye la utilización de instrumentos o técnicas que provienen de la tradición cuantitativa.

generales respecto de la población que se está analizando; el/la investigador/a decide si se trata de encuestas anónimas, dependiendo de sus objetivos de investigación.

La encuesta que se tomó en esta investigación[2]. En total fue administrada a 68 estudiantes, respetando la proporción acordada para la encuesta general de 70% de estudiantes ingresantes y 30% de estudiantes avanzados –44 y 24, respectivamente–, y de las dos carreras en las que decidimos focalizarnos. En esta investigación se utilizó el procesamiento de dicho recorte, tomando solamente los datos de los/as estudiantes del Instituto bajo estudio, e incluyendo las preguntas generales y las propias[3].

Por otro lado, se utilizó la entrevista, técnica que "se basa en las respuestas directas que los actores sociales dan al investigador en una situación de interacción comunicativa" (Yuni y Urbano, 2003b, p. 59). Se optó por una entrevista semi estructurada, dado que en las ciencias sociales la conversación puede tomar distintos cursos que resulten de mayor o menor interés para el investigador, o revelar otros temas no explorados, y porque a veces es necesario repreguntar sobre distintas cuestiones que no hayan quedado claras o bien para indagar mayor información.

---

2 Esta encuesta se realizó en el marco de un proyecto de articulación entre el equipo del UBACyT y un equipo de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE), denominado "Formación de profesores en Argentina: reconfiguraciones contemporáneas, autorización cultural y trayectorias en relación con las culturas y los saberes". Este proyecto conjunto desarrolló el instrumento –para ello se realizaron reuniones de intercambio y revisión– que se aplicó a 1247 estudiantes ingresantes y próximos a egresar en 10 Institutos de Formación Docente (ISFD) y 5 Universidades Públicas de nuestro país, ubicados en diferentes netbooks[footnote] En este punto cabe resaltar que no resultó sencilla la toma, ya que el *wi-fi* del Instituto no era potente para contener muchos dispositivos conectados, por lo tanto se caía o bien no se podía acceder. Además, varios/as de quienes tenían celular no contaban con datos, por lo que a algunos/as tuvimos que prestarles nuestros celulares.

3 Los resultados del procesamiento de la encuesta general pueden verse publicados en diversos trabajos, tales como Birgin, Moscato e Ingratta (2018) y otros que se encuentran en prensa.

La entrevista construida para esta investigación fue pensada con el objetivo de relevar, por un lado, datos personales –edad, dónde vive, si trabaja o no, dónde y cuántas horas– y trayectoria educativa previa del/la estudiante entrevistado/a. Pero principalmente, los temas centrales que se abordan, intentando realizar un *bilan de savoir* (Charlot, 2006), fueron: la elección de la carrera y de la disciplina, la experiencia en el profesorado, los vínculos con las tecnologías y medios digitales, la incorporación de dichas tecnologías en la formación docente, desde su experiencia, sus concepciones sobre qué es aprender y enseñar, las diferencias entre aprender y enseñar antes y ahora, los lugares en los que aprende más allá de la institución, y a través de qué medios, y finalmente, su percepción sobre sus experiencias de práctica docente y cómo se imaginan siendo docentes. Las entrevistas se realizaron a diez estudiantes avanzados, dado que era necesario que contaran con un mayor recorrido por la carrera y con un desarrollo más profundo de la relación pedagógica con el saber[4]. Los/as estudiantes fueron cinco de la carrera de Profesorado de Educación Secundaria en Historia y cinco del Profesorado de Educación Secundaria en Biología[5]. Además, se realizó una entrevista con la dirección del Instituto y se consultó a un informante clave.

Finalmente, el grupo focal es una técnica de investigación cualitativa que propicia la exploración de un tema a partir de la interacción entre sus participantes, elemento distintivo de esta técnica. Es particularmente útil "para explorar los conocimientos, las prácticas y las opiniones, no sólo en el sentido de examinar lo que la gente piensa sino también cómo y por qué piensa como piensa" (Kitzinger, 1995, citado en Petracci, 2007, p. 77). El/la investigador/a

4 Cabe señalar también que el hecho de haber decidido trabajar con los/as estudiantes avanzados/as implica de por sí una selección, dado que se trata de quienes lograron llegar al final de la carrera.

5 Más adelante se explicitará acerca de la elección de estas dos carreras.

teseopress.com

define, de acuerdo a lo que pretende indagar, cuáles son las características del grupo, los tiempos en los que se desarrolla el grupo focal, a partir de qué consignas o disparadores se realizarán las interacciones, y si éste se realiza en un espacio acondicionado para ello o bien en terreno. La cantidad de grupos focales que se realiza se define por el criterio de saturación de acuerdo con la relevancia teórica (Petracci, 2007). En nuestro caso, se ha tomado la decisión de implementar este tipo de técnicas para poder visibilizar de qué manera los/as estudiantes trabajaban al planificar un proyecto pedagógico, entendiendo que así ponen en juego lo construido en el Instituto. De esta manera podríamos visualizar su relación con el saber y qué rol tienen los artefactos culturales tecnológicos digitales en dicha relación. A su vez, nos interesaba el intercambio entre distintos/as estudiantes para ver cómo argumentaban sus decisiones y a qué conclusión arribaban grupalmente. Se definió que dichos grupos estuviesen conformados por estudiantes avanzados de las carreras seleccionadas, es decir, que estuvieran en las mismas condiciones que los/as entrevistados pero procurando que no fueran las mismas personas. Se estableció que se realizaría un grupo focal por cada carrera –2 en total– y que no participaran más de 5 personas en cada uno.

La consigna se centró en la elaboración de un proyecto pedagógico "ideal", en el que podrían idear y planificar sin ningún tipo de obstáculos. Se especificaron los ítems que debía contener la producción final y se propusieron dos temáticas para trabajar –buscando que dichos contenidos, tomados del diseño curricular del nivel secundario de la Provincia de Buenos Aires, admitieran diversos puntos de vista y/o perspectivas de abordaje pedagógico– para que los/as participantes seleccionaran al elaborar su planificación. El tiempo estipulado fue de 2 horas para el proceso total. Se armó un breve cuestionario para que los participantes completaran al comienzo del grupo focal, y al finalizar la tarea asignada, se estableció que se realizaría una serie de preguntas, a fin de conocer sus reflexiones

acerca del proceso por el que habían atravesado, e indagar en temáticas que posiblemente no hubieran emergido de la interacción.

La información obtenida se procesó mayormente con el software Atlas Ti. Dicho software, específico para análisis cualitativo, permite organizar digitalmente la información obtenida, al asignar "códigos" o "etiquetas" a palabras, oraciones, párrafos o grupos de párrafos. También permite realizar comentarios digitales, asignar "memos", notas a cada cita, y, por cada código asignado, pueden obtenerse reportes o extractos de las citas asignadas al código –genera listas de los párrafos, palabras o frases marcadas–.

Se codificaron todas las entrevistas y los grupos focales, cuyas desgrabaciones fueron previamente cargadas en el software en formato de archivo de texto. Para ello se utilizaron códigos pre-creados a partir de los conceptos centrales utilizados en la investigación, y también se fueron creando nuevos a lo largo de toda la codificación. A través de la herramienta "memos", se escribieron comentarios generales y otros asociados a las distintas citas, que posteriormente podrían ser retomados en el análisis. Luego, se extrajeron reportes de los distintos códigos, y con un editor de texto se releyó lo codificado, realizando marcas gráficas y agregando comentarios.

La encuesta fue realizada en Google Formularios, aplicación que genera una base de datos automática y gráficos con porcentajes para las preguntas cerradas. Por otra parte, la base fue trabajada en planillas de cálculo con tablas dinámicas para avanzar en un procesamiento que distinguió entre ingresantes y avanzados a las carreras. Los datos obtenidos han sido integrados, en función de su pertinencia respecto de las temáticas abordadas, a lo largo del análisis.

Para preservar el anonimato de los/as estudiantes entrevistados/as, sus nombres de pila fueron modificados. A lo largo del análisis, serán mencionados de esa manera,

y además se referirá, al citar sus testimonios, a otros datos como la carrera que se encuentra cursando –Historia como "H" y Biología como "B"– y su edad en números.

2.c. Elección y descripción del caso

El estudio se realizó en un instituto superior de formación docente situado en la Zona Oeste del Conurbano bonaerense. Se tomaron diversas decisiones que derivaron en su elección: en primer lugar, se definió que se realizaría el estudio de caso en el conurbano bonaerense. Dicha elección permitiría realizar la investigación en una institución representativa en relación con los diagnósticos mencionados al comienzo de este trabajo[6]: sería una institución joven –creada en las últimas tres décadas–, cuya matrícula haya crecido en los últimos años, que encuentre entre sus estudiantes a jóvenes de sectores anteriormente excluidos del sistema de educación superior y que resulten la primera generación de sus familias que accede al nivel. A su vez, nos interesaba indagar en una institución que dictase carreras de profesorado de educación secundaria, dado que es el foco de interés del UBACyT y de esta investigación, tal como se mencionó. En particular, se seleccionaron para focalizar las carreras de Profesorado en Biología y en Historia, con la intención de puntualizar en dos disciplinas bien diferentes entre sí, y también con la idea de que las respectivas tradiciones de enseñanza incluían de por sí el trabajo con imágenes y audiovisuales, previo a la cultura digital.

6 Vinculados al proyecto UBACyT en el que se inscribe la presente investigación.

El instituto que fue seleccionado –que cumplía con las condiciones necesarias– es una institución emblemática en la zona porque es el único de gestión estatal de la localidad[7] –existen cinco más de gestión privada–. Las carreras de Profesorado en Educación Secundaria se dictan, dentro de la localidad, solamente en este instituto[8], a excepción del de Historia, que se oferta además en uno de gestión privada.

Tiene dos sedes, a seis cuadras de distancia entre sí. En la sede central, con edificio propio, se dictan los profesorados de educación secundaria y en la otra, sólo en turno vespertino y compartiendo edificio con una escuela primaria, los Profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria. Ambas sedes se encuentran en zonas céntricas de la localidad; la sede central está situada a 6 cuadras de la estación de tren, sobre una ruta provincial por la que pasa la mayor cantidad de líneas de colectivo que acceden a la zona. El instituto funciona en tres turnos, aunque cada profesorado tiene sus propios horarios: en particular el de Historia, solamente en vespertino y el de Biología, en los tres turnos.

La institución fue creada en el año 1988 –se encuentra actualmente cumpliendo sus 30 años de funcionamiento–, y en sus comienzos dictaba las carreras de "Magisterio Especializado en Educación Primaria" y "Magisterio Especializado en Educación Inicial". Por su parte, las carreras de Profesorado en Educación Secundaria comenzaron a dictarse en 1999, otorgando el título de "Profesor de Tercer Ciclo de la EGB y de la Educación Polimodal en [nombre de la disciplina]". Posteriormente, en 2009, a través de una resolución de la Dirección General de Cultura y Educación, se adecuan en la jurisdicción las denominaciones de los títulos

7 La localidad, como se mencionó, se ubica en la Zona Oeste, en el segundo cordón del Conurbano Bonaerense y es la cabecera del Partido. Tiene más de 500.000 habitantes.

8 En una de las localidades lindantes, dentro del mismo partido, existe otro ISFD de gestión pública con el que comparte la oferta de las carreras de Educación Secundaria en Matemática y en Historia.

teseopress.com

a lo establecido en la normativa nacional: "Profesorado de Educación Secundaria en [nombre de la disciplina]". En síntesis, las carreras que actualmente dicta son nueve: además de las de Inicial y Primaria, ofrece las carreras de Profesorado de Educación Secundaria en Historia, Lengua y Literatura, Química, Física, Matemática[9] y Biología, y también ofrece un tramo de formación docente para profesionales y técnicos superiores.

La sede en la que funcionan los Profesorados de Educación Secundaria cuenta con dos pisos y planta baja con aulas; también tiene un patio desde el que se accede al buffet y al estacionamiento de docentes. Cuenta con una biblioteca, un laboratorio de Física y otro de Química. En su fachada puede observarse un mural con mosaicos –realizado en el marco del proyecto vinculado a los espacios institucionales– que representan los pañuelos blancos de las Madres de Plaza de Mayo, imágenes de las caras y los nombres de detenidos-desaparecidos y se aclara que son "docentes víctimas del terrorismo de Estado" oriundos de la localidad. También hay mosaicos con los logos de CTERA y SUTEBA[10]. Asimismo hay pintado otro mural que representa a docentes con carteles que enuncian "Somos escuela pública" y "Donde está la escuela está la patria". Al ingresar a la institución pueden verse diversos carteles firmados por el Centro de Estudiantes, haciendo referencia a la desaparición de Santiago Maldonado[11] y otros con información

---

9 Durante 2018 empezaron a implementarse en el ISFD los nuevos diseños curriculares del Prof. de Ed. Sec. en Matemática y en Lengua y Literatura. Esta modificación forma parte de un proceso más amplio, en el que la Provincia de Buenos Aires reformulará todos los diseños curriculares vigentes de los restantes Profesorados de Educación Secundaria (http://www.abc.gov.ar/se-present%C3%B3-el-nuevo-dise%C3%B1o-curricular-para-docentes-de-secundaria).

10 Sindicatos docentes con mayor representación de la República Argentina y la Provincia de Buenos Aires, respectivamente.

11 Durante la realización del trabajo de campo se conoció la desaparición de Santiago Maldonado en El Bolsón, Provincia de Río Negro, caso que conmocionó al país dado que durante varios meses no se conocía su paradero.

teseopress.com

institucional. También se observan en todas las paredes obras artísticas e intervenciones tales como paraguas colgando hacia abajo, guirnaldas de pájaros, etc. –también vinculadas con el proyecto artístico de la institución–.

Actualmente el Instituto tiene una matrícula total aproximada de 4000 estudiantes y un plantel de alrededor de 300 docentes, entre los cuales hay diez que cuentan con título de doctorado, aproximadamente cien con licenciaturas y/o postítulos y los restantes solamente con título docente. Por su parte, el equipo directivo está conformado por una directora, una vicedirectora y dos regentes. Tiene un cuerpo de 16 preceptores, 3 bibliotecarios y 9 auxiliares docentes. Tiene jefes de área en algunas carreras: Ciencias Naturales –que agrupa Química y Biología–, Lengua y Literatura, Historia y Matemática.

La institución se propone, según lo enunciado por la Dirección del ISFD, "formar docentes que puedan construir una educación secundaria que sea parte de la educación común y obligatoria". Lo describe como un instituto "de una vitalidad muy importante, en el que hay vida permanente, con mucha participación de los/as estudiantes" y donde "lo que pasa políticamente se refleja". Tal como lo define la Dirección, la "ambición" de la institución es "quebrar la matriz elitista y los núcleos duros de la escuela secundaria que resguarda prácticas muy fuertes". Aclaran que hay ideas que no se discuten, tales como el acceso irrestricto, y que aceptan que sus aulas son superpobladas; esa es la realidad con la que trabajan. Tratan de constituirse en "una verdadera opción para sectores populares"; los/as estudiantes provienen de allí –específicamente de barrios de alrededor del Instituto y de otros distritos cercanos– y "es fundamental acompañarlos para que concluyan la carrera, a través de equipos de cátedra, tutores, las aulas virtuales". Refirieron a un estudio diagnóstico realizado por el Instituto en 2014, en el que se concluyó que los/as estudiantes que asisten son jóvenes o adultos/as que mayormente han egresado de escuelas secundarias comunes –no de secundarias

de adultos–, que tienen familia y están a cargo de éstas. Algunos/as poseen doble profesorado: primero realizan el de Educación Primaria y luego alguno de los de Educación Secundaria, en el mismo Instituto. A su vez, dicho diagnóstico mostró que más de un 40% de estudiantes trabajan, porcentaje que desde la institución se estima que actualmente es mayor, dada la necesidad económica de obtener un salario.

De acuerdo a lo referido por la Dirección del ISFD, y sumando datos aportados por el informante clave, existen varios proyectos institucionales, aunque se identifican tres como los más importantes. En primer lugar, uno de los proyectos, concebido en 2014 y actualmente en funcionamiento, consiste en generar experiencias potentes en trabajo colaborativo con el campo educativo local, con las escuelas asociadas[12], favoreciendo la articulación. Estas experiencias se basan en nuevos agrupamientos, rupturas del tiempo y espacio tal como la escuela tradicionalmente los concibe, y se implementan en el Campo de la Práctica Profesional, que a la vez trata de demandar a las otras áreas que conforman la propuesta formativa, con la intención de jerarquizar la práctica. En este marco, los/as estudiantes del Profesorado de Historia, por ejemplo, participan en actos en escuelas secundarias con una mirada crítica que propone nuevas formas de comunicar y trabajar las efemérides escolares y organizan talleres para la comunidad; los/as estudiantes del Profesorado de Biología organizan olimpíadas para el distrito, y también han realizado viajes de estudio.

En segundo lugar, otro proyecto, vigente desde 2013, se centra en los espacios institucionales y busca que éstos interpelen a los/as estudiantes. Se organizan galerías de arte en los pasillos del instituto, para cuya inauguración se invita al/la autor/a de las obras; se ha instalado arte en las aulas y

12 Manera en que se denomina, según los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Res. CFE 24/2007), a las instituciones en las que los/as estudiantes realizan sus prácticas.

se han realizado murales y pasillos intervenidos –lo que nos había llamado mucho la atención al recorrer la institución previamente–. Otra acción realizada en este marco es la instalación de mesas y sillas en los pasillos, con el fin de que se convirtieran en espacios de estudio más allá de las aulas y la biblioteca, espacios tradicionalmente utilizados. En efecto, se trata de una institución en la que se observa muchísimo movimiento de estudiantes, agrupamientos en los pasillos, encuentros en el buffet del Instituto y en el patio para estudiar, etc.

En tercer lugar, también desde el año 2013, el Instituto organiza las jornadas académicas "Pensando en la educación" –de las cuales participamos ya que se desarrollaron mientras se estaba realizando el trabajo de campo–. Éstas, en palabras de la Dirección del ISFD, tienen el objetivo de "romper con la organización habitual de la institución y poner a todos en estado de debate e intercambio". En ese marco, se realizan conferencias con personalidades del campo académico, presentaciones de libros, ponencias sobre investigaciones que se llevan adelante en el Instituto, y estudiantes y docentes presentan proyectos pedagógicos y de articulación con escuelas asociadas –a las que invitan a las Jornadas–. Tiene lugar durante una semana entera en gazebos puestos a tal fin en el patio de la institución. Las Jornadas de 2018 se realizaron en el centro de la localidad, con el objetivo de establecer un vínculo mayor con el distrito escolar.

Además, la institución articula con universidades nacionales del Gran Buenos Aires, con las que llevan adelante investigaciones y proyectos conjuntos. La carrera de Profesorado en Historia en particular lleva adelante proyectos académicos, de investigación y de desarrollo didáctico-pedagógico con dos universidades nacionales. Tienen también proyectos de alfabetización académica para ingresantes a las carreras y otros centrados en la lectura y la producción literaria. Las carreras de Profesorado de Biología, Química y Física participan anualmente de la Feria

Distrital de Ciencias, como parte del jurado. Por su parte, los docentes del Campo de la Formación General –común a todos los profesorados– llevan adelante un proyecto vinculado con buenas prácticas pedagógicas, el acompañamiento a docentes recientemente recibidos y realizan proyectos de articulación con escuelas secundarias de la zona.

Respecto de las propuestas formativas de las carreras indagadas, la Dirección de la institución afirma que el Profesorado de Educación Secundaria en Historia tiene una propuesta algo más conservadora en términos pedagógicos, en la que no se problematiza demasiado el cómo se despierta el deseo de aprender. Sin embargo, afirman que la carrera, en términos de los debates epistemológicos del campo disciplinar, se encuentra muy actualizada y los/as estudiantes participan de dichos debates, adquiriendo una mirada más crítica desde la disciplina. De acuerdo con la entrevista a la Dirección, los/as docentes de la carrera de Historia en general están más vinculados al campo académico, y tienen menos experiencia de enseñanza en escuelas secundarias, contrariamente al equipo de docentes de la carrera de Biología, en su mayoría con mucha trayectoria en el ejercicio docente en el nivel para el que forman. Respecto de este Profesorado, cuentan con una propuesta que tiene un vínculo más claro entre la teoría y la práctica desde la formación, aunque señalan que sin embargo persisten, al interior de la carrera, prácticas formativas injustas que se encuentran naturalizadas.

En relación con las tecnologías digitales, la institución cuenta con laboratorio con *netbooks*, y hay docentes con computadoras brindadas por el Programa Conectar Igualdad. Cuentan con conexión a *wi-fi* de cuyo abono se hace cargo la cooperadora. Más de cien docentes de la institución realizaron la Especialización Superior en Educación Secundaria y TIC, brindada por el INFoD, lo que impactó en las prácticas pedagógicas, según afirmó la Dirección del ISFD. Durante el tiempo en el que el Programa Conectar Igualdad tuvo presencia en la institución a partir de la entrega de

equipamiento, las *netbooks* se incorporaron a las prácticas pedagógicas y se abrieron aproximadamente 100 aulas virtuales[13] y blogs[14]. Al día de hoy, de acuerdo con la Dirección del ISFD y reforzado por el informante clave, los usos fueron mermando y sólo se encuentran activas muy pocas aulas virtuales, y algunos blogs personales de docentes con material digitalizado. Informan también que en las clases las tecnologías se incorporan poco; que resultaría indispensable formar equipos de cátedra con jóvenes que apoyen a los/as docentes en las prácticas formativas.

Para comenzar el trabajo de campo, iniciamos un primer contacto con la rectora de la Institución, con el fin de solicitar permiso para su realización. Se asistió a la institución por primera vez en mayo de 2017 y se mantuvo una reunión con la rectora en la que se comentaron los temas de interés del proyecto UBACyT en general, y de nuestra tesis en particular. En la misma también se acordó realizar un posterior intercambio con la institución para socializar los resultados obtenidos, tanto de la encuesta como de la tesis.

El mismo mes se asistió nuevamente a la institución para realizar las encuestas tanto a estudiantes de primer año como de los últimos, y ese mismo día, entre los/as estudiantes avanzados de las carreras de Biología e Historia, se consultó por voluntarios/as para la realización de las entrevistas en el marco de la tesis. Se anotaron los mails y teléfonos de dichas personas con el fin de comunicarnos para concertar un encuentro. Previo contacto, entre los meses de junio y julio de 2017 se realizaron las entrevistas,

---

13 Dichas aulas están soportadas en una plataforma que brinda el INFoD y forma parte de una red de nodos de todos los ISFD del país, existente desde 2008. El nodo del Instituto cuenta con alrededor de 100 aulas abiertas.

14 Los blogs o bitácoras son sitios Web de creación personal. Según la aplicación que se utilice, pueden elegirse diseños, y en general están organizados por orden cronológico, con la publicación más reciente más visible. Esta forma de publicación tuvo su auge a fines de los años ´90 y comienzos de los 2000.

en su mayoría en el buffet del Instituto, en horarios vespertinos, entre las 16 y las 21 hs. Las entrevistas se grabaron en todos los casos.

Los grupos focales se realizaron en el mes de octubre de 2017. El de las estudiantes de Biología –fueron todas mujeres– se realizó entre las 18 y las 20 hs., en el laboratorio de Física del Instituto. El de los/as estudiantes de Historia –fueron todos varones[15]– se realizó entre las 18.30 y las 20.30 hs. en la biblioteca. En ambos casos se administró un breve cuestionario con preguntas antes de comenzar, para responder en forma anónima. Luego se repartieron y explicaron las consignas, se grabó el intercambio, se tomaron notas y en el caso del grupo focal de Historia, se filmó en video.

En el recorrido realizado por este Capítulo se hizo referencia a las decisiones metodológicas adoptadas, haciendo foco en los tres instrumentos utilizados, se describió el caso y se relató cómo se realizó el trabajo de campo. A continuación, se desarrolla el análisis de los datos obtenidos a través de los tres instrumentos de recolección de información, y se enuncian los resultados a los que se arribó a partir de dicho análisis.

---

15 La coincidencia de género en todos/as los/as integrantes de cada grupo focal fue una casualidad ya que se trató de una elección al azar; aun así, cabe destacarla porque mayoritariamente eligen la carrera de Biología mujeres, y la carrera de Historia varones.

3

La relación pedagógica con el saber que construyen los/as estudiantes de profesorado a través de los artefactos culturales tecnológicos digitales

En el presente capítulo analizaremos la relación pedagógica con el saber que construyen los/as estudiantes de profesorado a través de los artefactos culturales tecnológicos digitales, en cuatro apartados. En ellos se entrelazan las tres dimensiones de dicha relación (Charlot, 2006, 2008a) si bien, como se mencionó, focalizaremos en la dimensión social por tratarse de un estudio que se centra en la construcción institucional de la relación con el saber. Para comenzar, dedicamos un apartado a los sujetos de nuestra investigación, a quienes entrevistamos como parte del trabajo de campo, entendiendo que el abordaje de sus trayectorias y sus prácticas es fundamental para poder avanzar en el análisis de su relación con el saber. Luego, nos focalizaremos en las marcas institucionales en la construcción de la relación pedagógica con el saber, y posteriormente en el rol pedagógico que asumen los artefactos culturales tecnológicos digitales tanto en las prácticas de enseñanza en el Instituto como en las primeras aproximaciones al rol docente de los/as estudiantes, expresadas en sus planificaciones y prácticas en escuelas.

3.a. Los sujetos de la formación docente: trayectorias y vínculos con los artefactos digitales

En este apartado nos proponemos, para comenzar con el análisis, focalizar en los sujetos que se relacionan con el saber, parte fundamental de dicha relación en tanto el saber es en función de alguien que se vincula con él. Entendemos que las distintas experiencias de quienes construyen la relación con el saber constituyen un entramado que hace a dicha relación (Charlot, 2006). Abordaremos entonces algunas características generales de los/as estudiantes de formación docente entrevistados/as, para luego presentar un breve perfil de cada uno/a y posteriormente avanzar en el análisis de sus prácticas en relación con los artefactos culturales tecnológicos digitales en la vida cotidiana.

3.a.1. De trayectorias, elecciones profesionales y perfiles

Los sujetos de nuestra investigación son estudiantes avanzados/as de formación docente, de las carreras de profesorado en Educación Secundaria en Biología y en Historia. Los/as entrevistados/as fueron diez, cinco de ellos/as de la carrera de Biología –cuatro mujeres y un varón– y cinco de Historia –tres varones y dos mujeres–. Si los/as agrupamos por edades, hay cinco que tienen menos de 25 años, y cinco que tienen entre 33 y 51 años, sin edades intermedias, tal como se observa en el Cuadro N° 1.

Cuadro N° 1

Entrevistado/a[1]	Edad	Género
Eduardo (H)	51	M
Elsa (H)	45	F

[1] Los nombres de los/as entrevistados/as fueron cambiados para mantener su anonimato.

Facundo (H)	21	M
Nadia (H)	37	F
Ezequiel (H)	20	M
Emilia (B)	42	F
Lucas (B)	25	M
Mariana (B)	33	F
Luciana (B)	24	F
Sol (B)	22	F

(H) = Estudiante de Prof. en Historia / (B) = Estudiante de Prof. en Biología

El amplio rango de edades de los/as entrevistados/as obedece a que, más allá de haber una cantidad de estudiantes cuya primera elección profesional fue el profesorado, el público que asiste a este tipo de carreras suele ser diverso, a diferencia de otros profesorados tales como el de Educación Primaria o el de Educación Inicial: aquellos/as que han comenzado otra carrera antes y la abandonaron, o que son profesionales que ya se recibieron en otros campos que luego hacen el profesorado, y también ingresantes que provienen de modalidades de educación primaria y/o secundaria de jóvenes y adultos que luego hacen la carrera docente.

Todos/as están cursando actualmente 4° año, aunque algunos/as aún cursan también materias de 3° año que adeudan[2].

Tal como había sido referido por la Dirección del ISFD, la mayoría de los/as entrevistados/as vive en la misma localidad en la que se encuentra el Instituto, y algunos/as de ellos/as en localidades cercanas –una de

[2] Además, varios/as manifestaron adeudar aún la acreditación de unidades curriculares de 1° o 2° año.

ellas, Elsa, en zona rural–. En este sentido, la cercanía respecto de la institución formadora aparece como un motivo de peso para elegirla (Charovsky, 2013). En ninguna de las entrevistas los/as estudiantes manifestaron haber dudado entre el Instituto bajo estudio y otro tipo de instituciones al elegir la carrera.

Como se observa en el Cuadro N° 2, la mitad de los/as estudiantes entrevistados/as no trabaja actualmente –en coincidencia con las conclusiones del estudio realizado por el Instituto, referido en el capítulo anterior– y quienes trabajan, lo hacen en su mayoría de manera independiente y con poca dedicación horaria. Las ocupaciones que tienen son variadas: hay una cocinera, un programador de páginas Web, un tatuador, una peluquera, y la mitad de ellos/s tuvieron o tienen experiencia en el ejercicio de la docencia.

En relación con su trayectoria educativa previa, la mayoría realizó su escuela primaria y secundaria en instituciones públicas; tres tuvieron Conectar Igualdad en su secundaria –algunos/as egresaron el mismo año en el que se creó–; los demás, accedieron al Programa en el profesorado.

En el Cuadro N° 2 también se expresa que seis de los/as entrevistados/as transitaron anteriormente por otras carreras en Universidades Nacionales –tales como la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Tecnológica Nacional– o privadas, o en terciarios privados, es decir, cuentan con trayectorias formativas en el nivel superior previas a su ingreso al profesorado. Las elecciones previas son variadas; sólo en dos casos, se trató de carreras afines al profesorado que luego eligieron: Nadia, la Licenciatura en Historia, y en el caso de Emilia, la carrera de Agronomía, ambas en la UBA. En algunos casos, comenzaron con carreras muy disímiles en relación con la que están cursando.

Cuadro N° 2

Estudiante	Trabajo actual	Experiencia en docencia	Trayectoria educativa previa		
			Escolaridad primaria / tipo de gestión	Escolaridad secundaria, orientación en caso de tenerla y tipo de gestión	Estudios superiores (terciarios o universit.) anteriores al profesorado
Eduardo (H)	Sí, en forma independiente entre 4 y 6 hs. semanales más módulos de clase	Sí, actualmente se desempeña en docencia en una institución secundaria privada.	Privada	Comercial – Perito Mercantil – Privada	Título de Marketing en la Fundación de Altos Estudios en Ciencias Comerciales

Elsa (H)	No	Sí, fue docente del Plan FinEs.	Pública	Bachiller contable – Pública	Ingeniería Informática en la Universidad Tecnológica Nacional, sin finalizar
Facundo (H)	No	No	Privada	Bachiller en Economía – Privada	No
Nadia (H)	No	Sí, fue docente en primaria, en secundaria y en primaria de adultos.	Pública	Bachiller en Ciencias Sociales – Pública	Ciclo Básico Común de Historia en la Universidad de Buenos Aires, sin finalizar
Ezequiel (H)	Sí, en cuidados de un familiar menor y además en forma independiente	No	Pública	Artes Visuales – Pública	No
Emilia (B)	No	Sí, fue ayudante de laboratorio de química en una escuela secundaria pública.	Privada	Bachiller – Pública	Agronomía en la Universidad de Buenos Aires, sin finalizar

Lucas (B)	No	No	Pública	Técnica en Electrónica – Pública	Análisis de sistemas en la Universidad de Morón, sin finalizar
Mariana (B)	Sí, en forma independiente 20 hs. semanales	No	Pública	Arte y Diseño – Privada	Ciclo Básico Común de Diseño Gráfico en la Universidad de Buenos Aires y luego en Universidad Abierta Interamericana, sin finalizar; terciario en peluquería y mandatario del automotor
Luciana (B)	Sí, en forma independiente, entre 10 y 15 hs. semanales	No	Pública	Bachiller en Ciencias Naturales – Pública	No
Sol (B)	Sí, en forma independiente, 5 hs. semanales	Sí, actualmente da clases particulares	Pública	Bachiller en Ciencias Naturales – Pública	No

(H) = Estudiante de Prof. en Historia / (B) = Estudiante de Prof. en Biología

Las carreras a las que aluden fueron abandonadas por las siguientes razones, entre otras:

> *... me cansé* [Ingeniería Informática en la UTN] (Elsa, H, 45a)

> *... quería estudiar historia, pero ya de entrada me di cuenta que lo mío era el profesorado* [CBC de Lic. en Historia en la UBA] (Nadia, H, 37a)

> *... con el tiempo me empecé a dar cuenta de que, que me gustaran mucho las plantas y eso, no era lo mismo que ser agrónoma. Y eso implicaba otras cosas y te das cuenta cuando la estás cursando, y más que nada con tus compañeros, quizás por ahí a lo sumo llegaba a laburar en algún laboratorio, pero por ahí no era lo que yo estaba buscando. Me di cuenta en el transcurso de la carrera, y ahí la dejé* [Agronomía en la UBA] (Emilia, B, 42a)

> *Me consumía todo el día directamente. Salía a las 10 de la mañana y volvía a las 10 de la noche y no iba a tener ni siquiera momentos para estudiar o hacer las láminas que te piden, directamente. Así que preferí, contra mi voluntad, porque las cosas que no sean del Estado es como que me chocan un poco, y bueno... tuve que... no tuve otra opción que anotarme en una privada. Después estudié peluquería, después estudié mandatario del automotor"* [UBA, Morón y UAI] (Mariana, B, 33a)

Las razones del abandono son diversas. Por un lado, se encuentran las de índole personal: los tiempos y las distancias y la imposibilidad que esto conlleva para dedicarse al estudio, la maternidad, un accidente; y por otro, las razones tienen que ver con no haber hallado en la Universidad la carrera que realmente se quería hacer. Uno solo de los/as entrevistados/as, Eduardo –quien cursó en un terciario privado– ha finalizado la carrera previa y obtenido un título de técnico superior. Sol, Facundo, Ezequiel y Luciana, los/

as más jóvenes de todos/as los/as entrevistados/as, comenzaron la carrera docente como primera elección luego de la finalización de sus estudios secundarios[3].

En relación con la elección de la carrera docente, los/as estudiantes también expresan razones diversas: la priorización de la disciplina, la de la carrera de profesorado, o también expresan haber elegido entre carreras diversas. En cinco casos –Nadia, Elsa, Eduardo, Ezequiel y Luciana, casi todos del Profesorado de Historia–, dicha elección se vincula directamente con la disciplina: tanto porque se elige en primer lugar, y en segundo lugar se elige su enseñanza, o porque resulta indisociable la realización de una carrera de profesorado de la disciplina que enseñarán: se elige el profesorado de "algo". Algunos, como Ezequiel, Luciana y Nadia, manifestaron que "siempre" les gustó la historia o la biología:

> *Lo elegí en parte por experiencia con profesores, que tenían como una capacidad para comprender los procesos que te hablaban con un fanatismo y te volaba la cabeza (...) mi papá que vino de Uruguay durante la dictadura y mi mamá que tiene raíces nativas de Corrientes, entonces tenían cada uno su historia, como que se conjugó (...) Pero es esto, parte de experiencias personales de la secundaria y otras familiares* (Ezequiel, H, 20a)

> *Elegí el profesorado de historia porque siempre me gustó profesorado de Historia. La historia siempre me gustó, siempre fui de leer mucho, me gusta la historia (...) pienso que la de historia es una herramienta fundamental para abrir cabezas* (Elsa, H, 45a)

[3] En la encuesta también se repite esta situación: entre los/as estudiantes encuestados, sólo el 14,7% afirma que no transcurrió nada de tiempo entre la finalización del nivel secundario y el comienzo de la carrera. El 85,3% restante afirma que pasó un año o más (el 29,4% entre 1 y 2 años; el 22,1% entre 3 y 5 años, el 19,1% 11 años o más). De este porcentaje, el 46,5% afirmó haber estudiado otras carreras previamente y de éstos, solo un tercio ha estudiado previamente carreras docentes o no docentes relacionada con el profesorado actual. Más de la mitad lo ha hecho en Universidades –públicas o privadas-.

teseopress.com

> *Elegí la carrera primero porque me gustaba mucho la biología, y yo tenía una nena chiquitita, y... me hubiera encantado ser veterinaria... me hubiera encantado... pero bueno, por decisiones de vida dije "bueno, me meto acá en el profesorado y veo qué onda", me gustaba también...* (Luciana, B, 24a)

> *Sí, hice el CBC porque quería estudiar historia, pero ya de entrada me di cuenta que lo mío era el profesorado* (Nadia, H, 37a)

En uno de estos casos –Eduardo, quien ya tenía un título previo en Marketing– la elige además del gusto por la disciplina, por la necesidad económica de tener un título para el ejercicio docente –ya está inserto en el sistema dando clases, y además tiene seis hijos–. Esto se relaciona con las características propias del mercado laboral de la profesión (Birgin, 1999), en el que los títulos y la formación docente continua son requisitos para obtener mejor puntaje y, por ende, estar en mejores condiciones de conseguir y/o elegir trabajo:

> *En esa época, buscándole la vuelta, yo le decía a mi señora, "tengo que aprovechar el título, tengo que dar clase, buscarme algún...". Entonces buscaba donde, y siempre me decían "te falta la capacitación docente" (...) estoy dando clases con mi título anterior, las incumbencias me habilitan para todas las materias de Economía y Administración (...) lo que me va a suceder ahora cuando me reciba (...) es que voy a poder pasar al estado oficial el otro título también, espero que eso me permita cubrir más horas, y demás... (...) veo la necesidad de que mi título me habilite a dar clase para obtener un mango* (Eduardo, H, 51a)

Emilia, Lucas y Sol –todos del profesorado de Biología– priorizaron la elección de ser docentes, y luego seleccionaron la disciplina. La elección por la docencia en estos casos aparece como algo que "siempre" les gustó, con referencias a situaciones de su biografía escolar:

> *... el profesorado siempre quise hacer, ya desde chico. El problema es que yo tenía turno rotativo en el trabajo entonces me tenía que tirar para lo que es universitario de análisis de sistemas y en una universidad privada por el tema de, básicamente, con el arancel te dan otra comodidad y demás para todo eso porque es un comercio, pero... si hubiera podido trabajar y no hubiera tenido turno rotativo posiblemente me hubiera metido en un profesorado de primera* (Lucas, B, 25a)

> [Ante la pregunta acerca de por qué eligió estudiar un profesorado] *Porque me gusta... siempre durante la secundaria era la que siempre explicaba todo a los compañeros... tenía una facilidad para el diálogo con los chicos para explicar... Hay una cuestión de que me gusta enseñar. Pero bueno, también tenés una salida laboral segura, no dejo de reconocer eso. El área de la biología, la física y la química son áreas en las que hay siempre déficit de docentes, entonces, me gusta, y encima tengo más inserción laboral, son dos puntos a favor que hacen elegirla* (Emilia, B, 42a)

En este último caso, la justificación de la elección suma, en segundo lugar, las cuestiones laborales[4]. En el caso de Mariana, elige estudiar una carrera de profesorado, y no se menciona la Biología hasta que no se le pregunta en la entrevista por dicha elección en particular.

Facundo, por su parte, menciona distintas posibilidades que fue desestimando por diversas razones, luego de lo cual "quedó" la carrera docente:

> *... al haber tantas cosas (...) no quería no hacer nada, entonces elegí lo que me empezó a convenir, si era privado y podía pagármela, si era largo el viaje. Entonces, empecé a tachar opciones y así me quedó este. Pero era lo que me gustaba también, no era que no... (...) Elegí porque empecé a tachar la disponibilidad horaria y todo eso. En lo que yo podía* (Facundo, H, 21a)

---

4 Cabe destacar que las encuestas también dan cuenta de que la estabilidad laboral no sería un factor decisivo al elegir la carrera docente: la mayoría de los/as estudiantes (52,9%) respondió que era medianamente probable conseguir trabajo de la disciplina que estudia.

teseopress.com

En síntesis, aunque hay diversidad de situaciones, para la mitad de los/as entrevistados/as aparece primero la disciplina como variable influyente en la elección. Para algunos/as se eligió primero y para otros es indisociable en relación con la elección del profesorado. Esta priorización inicial por la disciplina podría estar vinculada con el peso que ésta tiene en la enseñanza secundaria (Terigi, 2009), así como con la tradición académica de formación docente para el nivel (Davini, 1995, Diker y Terigi, 1997). Nuestro análisis coincide con lo observado por Birgin (2018), que muestra cambios en los criterios que se juegan hoy en las elecciones por la docencia. Si bien históricamente la elección del profesorado de nivel secundario se asoció más al prestigio que tenía enseñar en los colegios nacionales (Pinkasz, 1992), actualmente "están marcados por otras y más diversas razones, que muchas veces operan en simultáneo: búsquedas laborales, relación con la disciplina elegida, deseos de transmitir un saber, compromiso con las y los jóvenes, experiencias biográficas, etcétera" (Birgin, 2018, p. 35). A esto debe sumarse la razón anteriormente citada vinculada con que los profesorados constituyen una oferta de educación superior cercana a los hogares (Charovsky, 2013; Birgin, 2018) y también con los nuevos sujetos que ingresan al profesorado. Las viejas tradiciones vinculadas con la elección por vocación docente habrían quedado atrás como razones excluyentes (Tenti Fanfani, 2006) y hoy otras variables podrían influir en las elecciones profesionales[5]. De todas formas, como veremos más adelante, estas primeras

[5] En referencia a este tema, hay un dato interesante que aportan las encuestas: al consultarles a los/as estudiantes por su grado de acuerdo con la frase "Los docentes de antes tenían más vocación que los actuales", hay un 30% de ingresantes que está de acuerdo mientras que entre los/as estudiantes avanzados no hay nadie que lo esté. Podríamos deducir que, si bien la vocación no aparece como definitoria en la elección de la carrera, sería algo que se construye a lo largo de la formación, lo que hace que los/as estudiantes avanzados se encuentren en desacuerdo con la afirmación. Estas cuestiones serán retomadas en el apartado siguiente.

teseopress.com

elecciones se verán modificadas en el transcurso de la formación: la diversidad de situaciones iniciales será atravesada por la impronta institucional.

Cabe destacar que todas las características de quienes acceden a la formación docente –trayectorias educativas y laborales sinuosas, paso por estudios variados previos no concluidos, razones diversas para la elección de la docencia– se encuentran en línea con las investigaciones desarrolladas en el marco del proyecto UBACyT, y forman parte del escenario de reconfiguración de la formación docente descripto al comienzo de esta tesis (Birgin y Rubens, 2012; Birgin, 2015a).

A fin de aportar a una mirada más focalizada en los sujetos, se describe a continuación en forma breve a cada uno/a de los/as entrevistados/as, retomando algunos datos sociodemográficos, referencias a sus trayectorias educativas previas y otros datos cualitativos que, a nuestro criterio, permiten dar cuenta de su perfil.

Eduardo tiene 51 años y siete hijos. Tiene un título en marketing y se dedica a la programación de páginas Web. Está haciendo el profesorado de Educación Secundaria en Historia y mientras tanto da clases de Economía en una secundaria privada. Dice que

> esto de estar con los chicos me encanta… tengo un curso de 49 chicos, y no pasa nada, está todo bien! Yo no sé, porque me ven viejo o qué, porque generamos algo de onda, pero, me encanta! No lo padezco, estoy encantado con esto…

Cree que enseñar es "Facilitar. Facilitar esa construcción de conocimiento. No es dictar la cátedra de manera antigua… esa cátedra magistral. Simplemente ser uno más". Además expresa que

> Si hay algo que yo quiero es que los chicos le tomen el gusto a la disciplina, después lo demás viene solo. Si yo no logro que les guste la materia, les va a entrar por un oído y va a salir por el otro.

Facundo tiene 21 años y estudia el profesorado de Historia. Afirma que "Hice todas las materias a tiempo. Soy bastante puntual, soy bastante… [hace un gesto con la mano]". Fue a instituciones privadas en su primaria y su secundaria, y no trabaja actualmente. Respecto de sus intereses, dice que "a mí me gustan muchas cosas y tenía entre lo que era medicina, medios visuales, algunas licenciaturas, medicina más que nada, las ciencias naturales. Las ciencias sociales me llamaba lo que era abogacía e historia…". Dice que aprende

> En todo, en todo, todo. No me cierro a nada. Una canción, una escena de una película te puede enseñar mucho pero es el abrirte a comprender eso, pero aprender, de todo tipo, en todo lugar… Es el interés que uno tenga. Yo soy muy abierto. Aprendo de todos y de todo. No me cierro a nada.

El profesorado "me gustó mucho porque me abrió la cabeza. Como que me posiciona con ideas mías, propias. Y no tomo cualquier otra. O sea, que tengo más… soy más crítico en ese sentido". Opina que enseñar "es transmitir un tipo de mensaje, idea…".

Elsa tiene 45 años, seis hijos, un nieto y está por ser abuela nuevamente. Vive en una zona rural cercana a la localidad en la que se encuentra el Instituto en el que estudia el profesorado de Historia. Da clases *ad honorem* en

teseopress.com

dicha zona, y ha sido docente del Plan FinEs[6]. Comenzó la carrera de Ingeniería Informática en la UTN y fue dirigente scout. Cree que

> más allá de que todas las materias tienen su cuota de interés, yo pienso que la de historia es una herramienta fundamental para abrir cabezas. Para abrir la cabeza de todos… de los grandes, de los chicos. No importa la edad que tengas: interiorizate con la historia que está bueno… te da un panorama distinto. Te posiciona diferente en la vida.

Se define como "Vilma Picapiedras" en relación con las tecnologías y medios digitales, y dice que, de las materias del profesorado "… todas. Me gustan todas".

Ezequiel tiene 20 años y vive con su novia. Pasa todo el día cuidando a su sobrino, hace tatuajes *free lance* y tiene rastas. Eligió estudiar el profesorado de Historia por sus profesores de la secundaria, porque "tenían como una capacidad para comprender los procesos que te hablaban con un fanatismo y te volaba la cabeza". Lo que más le gusta de la historia es "cómo entender el presente a través del pasado (…) los profesores te hacen ver la realidad como antes jamás la ibas a pensar (…). Todos los días te llevás algo, todos los días aprendés algo". Lo que más le gusta del profesorado es "el ambiente. Siento que uno puede expresarse de la manera que quiera sin que nadie lo juzgue, entonces uno puede venir y estudiar tranquilamente en un clima de compañerismo. Para mí es un lindo clima".

---

6 El Plan FinEs o Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios es un programa argentino de alcance nacional para la finalización, por parte de jóvenes y adultos de los estudios de los mencionados niveles educativos. Fue lanzado en 2008 a través de la Resolución CFE 917 de ese mismo año. Se materializó en la creación de distintas sedes en escuelas primarias y secundarias de todo el país, en el establecimiento de convenios con diferentes entidades de la comunidad tales como sindicatos y asociaciones civiles, y en la realización de campañas de difusión para su conocimiento público. Según datos oficiales, entre los años 2008 y 2015, 600.000 estudiantes finalizaron el secundario.

teseopress.com

Nadia tiene 37 años y una hija. En este momento no está dando clases, pero ha tenido horas a cargo en el Plan FinEs y en escuelas primarias comunes y de adultos. Quiere terminar el profesorado de Historia para estudiar Psicopedagogía. En relación con las condiciones en las que se encuentran las escuelas y los recursos que poseen, afirma que "El uso de las nuevas tecnologías no aplica a la realidad". Al ser consultada sobre si el profesorado brinda las herramientas necesarias para dar clases, dice que "No, creo que es utópico, por eso reniego mucho con las prácticas… Por eso llegué rezongando [a la entrevista]" y que "Las planificaciones son ficticias… no se aplican a la realidad…". Rememora en su entrevista que

> Mi viejo cuando yo me recibí en el secundario me dijo '¡Sos la primera [de la familia] que se recibe de un secundario!' [mi viejo] nunca había hecho el primario, entonces yo sabía que, por mi viejo, por mi familia y porque me apasiona, es… es arremangarme y entrar en un aula… (…) [Enseñar para mí es] Mi vida! [risas] Enseñar me apasiona….

Emilia tiene 42 años y una hija en primer grado. Comenzó a estudiar Agronomía; retomó el profesorado de Biología en 2008 luego de haber dejado en 2002, y está haciendo la carrera "con un proyecto diferente: cursar pocas materias, pero cursarlas y bien". Dice, en relación con los alumnos, que

> desde la biología en la escuela los podés hacer relacionar ese contenido que por ahí para ellos es muy científico, muy inaccesible, con algo que en realidad está muy vinculado con sus realidades (…) Esas cosas son las que sí me gustan y me gustaría poder llegar a que ellos los puedan comprender.

Dice, respecto al Instituto, que

> Mirá… [silencio] te voy a ser sincera… yo no sé si hay muchas cosas que me gustan… A mí me gustan las materias. Me gusta la biología. Sin embargo yo me tengo que preparar para dar

> clases de laboratorio con los chicos, y yo acá no tengo clases de laboratorio. Y tengo clases tradicionales, y tengo que prepararme para dar clases no tradicionales… No me gusta mucho el instituto. Pero… eh… dentro de todo… te enseñan a ser el profesor que debés ser.

Lucas tiene 25 años y camina con dos muletas; tiene pensión por discapacidad por un accidente que tuvo hace pocos años. Empezó a estudiar y abandonó análisis de sistemas: "En la Universidad de Morón había empezado, pero la tuve que dejar", y luego comenzó el profesorado de Biología. Lo que le gusta de la carrera es "cuando le encuentro un sentido para resolver una inquietud que tengan los adolescentes en su momento (…) todo lo que tiene que ver con eso, salud…". Lo que le gusta del Instituto es "el tema de estar con los compañeros. Como en la secundaria, básicamente… (…) [porque] muchas veces de ahí sacás mucho más conocimiento y otras cosas más significativas para lo que tenga que ver con esto, el tema educativo". Respecto de la incorporación de medios y tecnologías digitales a la enseñanza, afirma que

> lo veo complejo… A ver, no es que veo mal el plan [Conectar Igualdad] ni nada, para mí es una buena herramienta el tema de una computadora, pero el problema es cómo lo manejás, también cómo hacer en lo que es secundaria más todavía para no generar una distracción y demás. Tendría que estar bien pensado y ser un momento y listo. No se puede pretender tampoco todo el día usar eso, me parece.

Mariana tiene 33 años y trabaja de peluquera *free lance*. Estudió diversas tecnicaturas previamente antes de elegir el profesorado de Biología. Lo que más le gusta del profesorado es

> el compromiso que tienen muchos de los profesores con el tema de… del empeño que le ponen a enseñarte, a enseñarte bien, a que vos experimentes, a que veas cosas nuevas, abrirte

> la cabeza, darte diferentes ideas y puntos de vista con los que vos puedas… tengas la libertad de contraponerte (…) el trato con los profesores es algo de ida y vuelta. Con la mayoría.

No le gustan las materias pedagógicas porque

> me parece como que a veces son muy desactualizadas, te cuentan cosas que ya no pasan en el aula, que vos vas a ir al aula y no te vas a encontrar con lo que te dicen (…) no hablan de cosas actuales que pasan dentro del aula ahora. Por eso me cuesta mucho. Me cuesta… me pesa, más que nada. No me gustan.

Como profesora le gustaría "Ser muy activa. No me gusta quedarme pasiva, ahí, frente al aula, ser muy… me gusta que participen mucho".

Luciana tiene 24 años y una hija. Trabaja cocinando desde su casa para vender, pocas horas por día. Dice que eligió la carrera de Profesorado en Biología

> primero porque me gustaba mucho la biología, y yo tenía una nena chiquitita, y… me hubiera encantado ser veterinaria… me hubiera encantado… pero bueno, por decisiones de vida dije 'bueno, me meto acá en el profesorado y veo qué onda', me gustaba también… y bueno, acá me enamoré. Me enamoré de la educación.

Durante un tiempo ayudó en un comedor en el que

> se aprendían muchas cosas lindas… (…) El amor, el amor con los chicos… es muy lindo como ellos son tan agradecidos, aprendés a valorar lo que tenés, a valorar a cada persona por como es, no discriminar… se aprenden muchas cosas en lugares así…

Cree que el profesorado

> te da parte de las herramientas… yo creo que lo que te da más herramientas es estar dentro de un aula… Te dan una guía acá… (…) Depende de cada uno como después agarre esas herramientas y las use en un aula…

Sol tiene 22 años y da clases particulares de distintas materias. Estudia el profesorado de Biología; dice que "yo sé que voy a ser una buena profe porque si asumo el compromiso me siento capacitada académicamente y moralmente para ser una buena profesora", pero que

> No sé si voy a ser feliz siendo profesora (…) Por el tema de que te ponés a pensar y nadie te quiere… (…) tenés a los padres que estás mal vista, ante la sociedad, todo el conflicto… estás mal visto también como docente (…) … el sueldo, no te vas a hacer millonaria por ejemplo, igual eso es lo de menos… y entre colegas, te das cuenta de la competencia con los directivos, con los demás profesores, cuando tendríamos que ser todos… no sé… tirar todos para el mismo lado, y hay mucha competencia. No hay… no te quiere nadie…

En su primera experiencia en las prácticas

> me tocó un chico que era repetidor. Llegaba todos los días drogado… drogado o alcoholizado… (…) al principio me hizo la vida imposible! Me tenía que ir a buscar mi novio porque me quería pegar a la salida. Lo encontré copiándose, entonces me agarró bronca… lo re padecí. (…) Y una vez vino con un golpe en la cara. Estaba cortado. Y yo le pregunté '¿qué te pasó?' (…) '¿Por qué te peleás, qué necesidad tenés de pelearte?'. Y después le empecé a preguntar '¿Y, cómo estás? ¿estás mejor? Te veo que tenés mejor…'. (…) [Al principio] Me trataba así nomás. Y después ya me empezó a tratar de un día para el otro de usted. Para mí no es una demostración de respeto, pero se ve que para él sí. ¡Y después cuando me fui me regaló un peluche [risas]!

teseopress.com

Le gustaría que sus futuros alumnos "se interesen, que participen, que terminen aprendiendo (…) Me gustaría que aprendan. Que aprendan. Eso. Nada más. (…) Enseñarles, que aprendan de verdad la biología".

3.a.2. Los vínculos de los sujetos con los artefactos culturales tecnológicos digitales

Como se observó en el apartado anterior, cada entrevistado/a tiene sus particularidades, historias personales, representaciones, modos de actuar y de pensar. Más allá de dichas particularidades, esbozamos algunas líneas de análisis en forma general en relación con los vínculos con los artefactos culturales tecnológicos digitales.

En primer lugar, podemos afirmar a partir de los relatos de los/as entrevistados/as que existiría cierta impronta de lo generacional que permea el vínculo con las tecnologías por parte de los/as estudiantes en sus vidas cotidianas así como cierta mirada acerca de los cambios que esto conllevaría dentro de las aulas. Esto permitiría hacer, en principio, algunas salvedades respecto de los diagnósticos referenciados en el Capítulo 1 sobre los vínculos de los jóvenes con las tecnologías (Sibilia, 2012; Gardner y Davis, 2014; Peirone, 2015; Urresti, Linne y Basile, 2015).

Por un lado, hay una tendencia en los/as estudiantes que son mayores –Elsa, Nadia, Eduardo, Emilia y Mariana–, a hacer referencia a épocas anteriores en las que no se cuestionaba la autoridad y se repetía lo que decía el docente, lo que muestra la impronta de la tradición normalista (Davini, 1995), aunque ésta sea mirada críticamente:

> *… esas cuestiones para nosotros, que hicimos la secundaria en los 80, fines de los 80, no estaban muy claras. Los profes, cualquier profe era un tipo que estaba allá arriba, en un pedestal, la tenía tan clara que no se le discutía nada, ni siquiera las formas. El otro día conversábamos con mi hermano, recordábamos algunos profesores pedantes, soberbios, que hoy no tendrían lugar* (Eduardo, H, 51a)

Refieren también –algunos con sorpresa, sobre todo los de mayor edad– a la capacidad que tienen los/as estudiantes que transitan las escuelas secundarias hoy para hacer muchas tareas a la vez. En relación con la cultura digital, hacen foco en su propia edad como un obstáculo para el manejo fluido de los recursos tecnológicos digitales, que prefieren "agarrar los manuales" –en referencia a los recursos clásicos para la enseñanza–, que "reniegan" de las tecnologías y que sus compañeros/as de profesorado más jóvenes se llevan mejor con ellas, trabajan más rápido y en forma más "natural":

> *... Por ejemplo mis compañeros de 20 años, 21 años que están a punto de recibirse se llevan de diez, de diez con la tecnología (...) para ellos... es todo mucho más sencillo... ellos bajan aplicaciones y terminan mucho más rápido... además ellos no lo toman como una actividad desgastante... es natural. Sin embargo para nosotros los que somos mayores a 30 años, ya tenemos, la mayoría, no todos, pero ya... comenzamos a renegar... necesitamos mucho más tiempo* (Nadia, H, 37a)

> *Hoy por un lado tenemos la cuestión digital, Google y demás pero hay otra cosa que es la multitarea. Nosotros nos dedicábamos exclusivamente a leer, exclusivamente a responder, pero no podíamos... no cabía en nuestra cabeza, inclusive creo que nuestros viejos no nos dejaban, tener la tele, más la tarea, más hacer otra cosa (...) Y hoy los pibes sí están haciendo la tarea, mirando la tele, hablando por Whatsapp con un amigo, escuchando música con el medio audífono acá porque el otro lo tienen en la tele* (Eduardo, H, 51a)

> *... yo soy Vilma Picapiedras (...) yo había tenido un olvido total, como ama de casa, como mamá nunca más agarré una computadora, entonces fue aceitar otra vez una máquina que no usaba... pero... Al principio me generaba mucho stress, no me gustaba. Pero ya está. Eso ya pasó. Aparte como no tenía computadora en casa era todo un trámite. Tenía que ir al cyber...* (Elsa, H, 45a)

teseopress.com

No obstante, estos estudiantes mayores, como veremos más adelante, no rechazan de la incorporación de tecnologías en las aulas; lo que los diferencia de los más jóvenes es que tienen una relación con ellas que no está naturalizada y que sienten que tienen que aprender específicamente a utilizarlas, dedicarle un tiempo[7].

Por su parte, quienes pertenecen a la generación más joven –Sol, Facundo, Ezequiel, Luciana y Lucas– han transitado su infancia y adolescencia en presencia de celulares, *tablets*, redes sociales, y gran parte de los artefactos culturales tecnológicos propios de la cultura digital. Además, como se mencionó anteriormente, en los casos en que asistieron a instituciones públicas, contaron con el Programa Conectar Igualdad en su escuela secundaria[8]. Refieren a que los/as compañeros/as "grandes" del profesorado no saben utilizar los aparatos tecnológicos, que van más lento y que todo les lleva más tiempo:

> *Aunque le des el aparato no lo saben usar y no lo van a usar. Hay gente grande por lo general (...) yo voy muy rápido y es como que ellos se detienen en cada cosa, cada tema es un drama (...) es esa idea en el aire de que no se sabe usar, entonces que lo haga otro. En los grupos de 5, por ahí hay uno solo que lo sabe hacer y los otros es como que, bueno, "es difícil" o "me va a llevar más tiempo del que yo tengo", y en realidad es todo psicológico porque uno se sienta y empieza a ver y se empieza a entretener y por ahí la hora pasa pero es algo que no te quita nadie, el aprender el uso de la computadora o lo que fuese* (Facundo, H, 21a)

---

7 Eduardo, que es programador de páginas Web, tiene algunas ventajas al respecto. Sin embargo, en su discurso mayormente se define al igual que los demás estudiantes de mayor edad, y hace referencia al aprendizaje del uso de los artefactos y a las diferencias con su propio hijo, que también programa.

8 Más adelante, haremos referencia a la presencia del Programa en el Instituto de Formación Docente.

Por su parte, refieren a su propio uso de los artefactos culturales tecnológicos digitales como algo natural e intuitivo. Estos/as estudiantes jóvenes hacen referencia a la facilidad con que realizan las búsquedas, lo que denota cierta naturalización de los procesos; en algunos casos, hasta les costó describir cómo hacían para realizar búsquedas en Internet, cuestiones que para ellos/as eran obvias, al tenerlas naturalizadas:

> *Lo googleo.*
> *– ¿Y qué es lo que ponés en el Google?*
> *– ... no sé a lo que vas...*
> *– ¿Cómo hacés? ¿Qué ponés en la ventanita?*
> *– Y... lo que necesito saber!* (Sol, B, 22a)

> *Es lo más pelotudo del mundo [risas] En Google, que es una de las herramientas, buscás lo que querés, te saltan distintas páginas, hago con el click derecho, click pestaña, entonces saco de un mismo tema... (...) Voy leyendo, leo una, leo la otra, lo que tienen en común lo voy copiando. En ese sentido, copio digamos lo que van teniendo en común las páginas, años, fechas, depende el tema... y copio en un bloc de notas por ahí todo lo que me sirve de las distintas páginas con los links. Por eso digo lo más boludo del mundo* (Facundo, H, 21a)

Nos preguntamos cuánto del vínculo natural de estos estudiantes jóvenes con las tecnologías digitales tiene que ver con la época pero también con el paso del Programa Conectar Igualdad por las instituciones por las que transitaron estos/as estudiantes que, aunque en muchos casos describen sus experiencias partir de los obstáculos y de lo que no funcionó, ha dejado una impronta en tanto permitió acceder a muchos/as a su primera computadora. Como veremos más adelante, al haber estado presente también en el profesorado, es un artefacto que dicen utilizar mucho para el estudio.

Ahora bien, es fundamental destacar que los vínculos con los artefactos culturales tecnológicos digitales, por fuera de lo esperado, distan mucho aún de los diagnósticos existentes al respecto. Mientras éstos afirman que los/as jóvenes viven conectados/as, que son grandes usuarios/as de aplicaciones que permean su vida cotidiana (Sibilia, 2012; Gardner y Davis, 2014; Peirone, 2015; Urresti, Linne y Basile, 2015), en los/as estudiantes entrevistados/as encontramos algunos matices: al ser consultados por los usos de las tecnologías en sus vidas cotidianas éstas no parecen estar tan presentes.

Al respecto, los/as estudiantes manifiestan utilizar artefactos culturales tecnológicos digitales, pero no con demasiada frecuencia. Contrariamente a lo que podríamos suponer, ninguno/a se ha declarado usuario/a asiduo de las tecnologías, más allá de su uso para la comunicación e inclusive en esos casos su uso tampoco es omnipresente:

> *... no me gusta a mí, en lo personal, usar celular, computadora, ese tipo de cosas. Lo utilizo solamente para esto [el profesorado]. Y esto por lo general me lleva todo el tiempo, entonces... en mi vida personal, no... en los fines de semana es solamente el celular por ahí* (Facundo, H, 21a)

> *El celular... lo uso más que nada con el Whatsapp nomás. No lo uso mucho con aplicaciones o eso. Por ejemplo, todo lo que es redes sociales yo en el celular no las uso por un tema de comodidad. Prefiero en la computadora. Pero no me engancho. Empiezo a mirar el inicio [refiere a Facebook], bajar y ya me aburro y listo, chau. Así que si bien las uso, hasta ahí nomás...* (Lucas, B, 25a)

> *[Uso] Las redes sociales y después algún que otro juego y nada más. Ahí quedamos...* (Mariana, B, 33a)

> *Uso el celular, Facebook, Whatsapp... (...) la computadora casi nada... Ahora ya tenés todo en el celular. Tenés hasta el Word en el celular. Uso poco. Pero sí, a veces, las pocas veces que las uso para mail, Word... (...) Los fines de semana o cuando puedo, apago el celular. Me olvido...* (Sol, B, 22a)

Ezequiel, concretamente, afirma que él no tiene interés en las tecnologías, diciendo que:

> *[de] las redes sociales solamente uso Facebook; pero después Whatsapp para comunicarme y no más que eso. No uso Instagram, no uso aplicaciones que usan mayormente los chicos de mi edad. No me genera ningún tipo de interés* (Ezequiel, H, 20a)

Sólo dos de los estudiantes más jóvenes –Facundo y Lucas– expresaron tener facilidad para aprender a utilizar nuevas aplicaciones que aparecen. Esto denota una familiarización con los códigos propios de los artefactos digitales, que permite adquirir nuevos aprendizajes respecto de otros:

> *Toco, toco, leo, leo y se hace. Error, sale y así. Idea viene, no era lo que yo quería, pero está bueno, y así. No me detengo en los que dicen... no soy de los que dicen "no me sale" o "no lo sé usar". Me mandaron a hacer un programa, busqué en Youtube videos de tutoriales y me salió bien (...) No hubo un profesor que me enseñe a usar nada...* (Facundo, H, 21a)

> *No son complicadas. Es aprender a usar el programa. Tampoco es tecnología de otro universo. No son nada... el profesor te termina explicando cómo usar el programa dando ciertas actividades en las que uses el programa para practicar y una vez que ya lo tenés, ya está, listo. No es nada ni muy largo ni raro ni complicado, no... Normal...* (Lucas, B, 25a)

A su vez, han comentado en las entrevistas que, por fuera de la institución, utilizan buscadores –tanto en la computadora como en el celular– y el procesador de texto, mayormente para estudiar, y que miran series en la computadora o el Smart TV. En complemento con estos datos, a través de las encuestas los/as estudiantes manifestaron que las actividades que prefieren hacer en su tiempo libre son leer literatura o divulgación (30,9%), en segundo lugar escuchar música (27,9%) y luego ver series o películas (26,5%). Cabe destacar que entre las opciones disponibles se encontraban "usar la computadora o el celular" y "jugar

videojuegos", acciones más vinculadas con lo tecnológico. Es decir, entre sus prácticas culturales no tendría un rol preponderante el vínculo con los artefactos digitales, en coincidencia con lo indicado por algunos de los estudios citados en el apartado anterior (Ithurburu, 2014).

Para finalizar, y a modo de síntesis, podríamos decir que hay una tendencia entre los más jóvenes a manejarse con las tecnologías con mayor naturalidad y soltura, a aprender sobre nuevos usos y aplicaciones, y manifiestan tener en general una alta velocidad de manejo –aunque no se consideran en general grandes usuarios/as de las mismas–. Sus compañeros/as más grandes, por su parte, asumen no estar familiarizados con las tecnologías digitales y hasta renegar de éstas, pero reconocen que "deben" utilizarse en las prácticas de enseñanza porque los/as nuevos/as alumnos/as necesitan "entretenerse", "motivarse", cuestión sobre la que continuaremos avanzando. Tienen una mirada más maravillada con respecto a las tecnologías y los medios y a lo que se puede hacer con ellas.

Abordamos en este apartado a los sujetos de nuestra investigación, desde diversos aspectos: su trayectoria educativa previa, sus ocupaciones actuales, las razones de su elección por la carrera docente, entre otros datos. Luego, abordamos sus vínculos con los artefactos culturales tecnológicos digitales, entendiendo que son particulares de cada sujeto y por eso diversos, aunque señalamos a grandes rasgos algunas tendencias vinculadas con las franjas etarias de los/as estudiantes. A su vez, concluimos en que, aunque los/as estudiantes más jóvenes se encuentran más familiarizados con los artefactos digitales, sus prácticas distan de los diagnósticos existentes en la literatura académica, que los ilustran como completamente atravesados por la cultura digital. Habiendo abordado los sujetos y sus diversidades, nos adentramos a continuación en la relación con el saber a través de artefactos culturales tecnológicos digitales que construyen en la institución por la que están transitando su formación docente, intentando esbozar algunas

ideas generales, más allá de las particularidades individuales de dichos sujetos, propias de la dimensión identitaria de dicha relación.

3.b. La impronta institucional en la construcción del componente pedagógico de la relación con el saber

Al focalizar en la dimensión social de la relación pedagógica con el saber, el principal hallazgo lo constituye la fuerte impronta que tiene la institución en la construcción de "lo pedagógico" del vínculo. Dicha impronta se erige a partir de una intersección de diversos aspectos: las prácticas de enseñanza de los/as formadores/as, sus vínculos con los/as estudiantes –horizontales y de confianza–, su imagen como principales portadores del saber, así como el clima institucional de libertad y participación y la relación con los pares. Abordaremos a continuación cada uno de estos aspectos.

3.b.1. Las prácticas de enseñanza de los formadores

Las prácticas de enseñanza de los/as formadores/as son muy valoradas entre los/as estudiantes entrevistados/as y tienen, como adelantamos, un rol fundamental en la construcción de su relación pedagógica con el saber. Sobre todo, los/as docentes formadores/as aparecen como fuente del saber –disciplinar pero sobre todo pedagógico–, como transmisores/as de los saberes sobre la docencia, como referentes de la cultura profesional en la que están ingresando los/as estudiantes. En las entrevistas, éstos/as refieren a docentes concretos/as que les generan admiración, tanto por manejar la disciplina y saber transmitirla –destacando la posibilidad que les brindan de "abrirles la cabeza" y mostrarles distintos puntos de vista–, como por tener vocación docente y/o darles herramientas o pistas para el posterior ejercicio de la profesión, desde la complicidad de entenderlos/as como futuros/as colegas:

[Esos profesores especiales son los que] te traen o un documental, o que te hacen "la" pregunta... Porque [apellido de la profesora][9] no te prepara un documental pero vos vas las clases de ella...! Yo la grabo por ejemplo! Porque me gusta después escucharla... Ella realmente fue una de las que te desestructura. Te tira... Te quema todos los manuales en la cara. Entonces vos con esa mina tenés que ir leída (...) Te hace que te posiciones en ese lugar donde no te posicionó nadie (Elsa, H, 45a)

Me gusta el compromiso que tienen muchos de los profesores con el tema de... del empeño que le ponen a enseñarte, a enseñarte bien, a que vos experimentes, a que veas cosas nuevas, abrirte la cabeza, darte diferentes ideas y puntos de vista con los que vos puedas... tengas la libertad de contraponerte (...) el trato con los profesores es algo de ida y vuelta. Con la mayoría (Mariana, B, 33a)

... la mirada de los profesores en contarnos historias de ellos es lo que a mí me motiva o me hace pensar a priori en lo que van a ser las clases (...) Y la motivación y las experiencias de los profesores de las prácticas, o profesores de didáctica, fue lo que me dio las herramientas para ser profesor (Facundo, H, 21a).

[Ante la pregunta respecto de cuáles de las decisiones que tomaron para armar la planificación no hubiesen tomado antes de cursar el profesorado]
– Ni siquiera planificar
– No sabía
– Yo pensaba que un docente iba un rato antes y pensaba las preguntas... mi imaginario sobre el profesorado era totalmente distinto (...)
– ... apostar por los pibes (...)
– Pensar por ejemplo en los objetivos, en qué finalidad tiene el proyecto, en que es lo que querés lograr, el pensar el fin del proyecto (...)
– Que no sepan solamente el contenido, darle lugar al pensamiento crítico (...)

[9] Los apellidos de los/as formadores/as mencionados/as también se han omitido para mantener su anonimato.

teseopress.com

> *– Además eso de que el docente no sea siempre el que explica, esto del aula invertida (...) Y no estar siempre ahí parado enfrente explicando* (Grupo focal Biología[10])
> *... creo que el contenido esencial para todo lo que nos quedó es tener en cuenta el conocimiento previo de los chicos (...) no se trata solamente de saber reconocer la diferencia entre objetivos y propuestas, pero tener en cuenta los conocimientos previos fue el contenidos que creo que más nos llamó la atención, sin eso vas a seguir reproduciendo lo que antes criticabas.*
> *-Sí, las viejas prácticas docentes* (Grupo focal Historia)

De acuerdo a los testimonios, hay algo de la relación con el saber, con foco en lo pedagógico, que se construye en el diálogo con los formadores, en el intercambio que se genera en las clases, en los espacios de transmisión. Así los formadores se constituyen, también, en modelizadores de prácticas de enseñanza (Davini, 2015) que les gustaría llevar adelante a los/as estudiantes cuando ejerzan la docencia.

Esto se ve a su vez favorecido desde lo vincular: más allá del contenido específico que aprenden durante la formación docente, mencionan a los profesores como personas humanas, cercanas, accesibles, que los/as escuchan en sus necesidades y con las que tienen muy buen vínculo –salvo muy pocas excepciones en las que se relatan malas experiencias con docentes concretos–:

> *... la gran mayoría es gente con cabeza muy amplia, con mucha didáctica, con mucha escucha (...) se muestran personas de carne y hueso, o sea, no están arriba de nadie... y eso permite una llegada mejor. Inclusive cuando tenés dudas podés plantearlas, sabés que del otro lado hay alguien que te está escuchando (...) Lo que más me gusta... como te decía, el vínculo que tengo con algunos profesores* (Eduardo, H, 51a)

10 Los grupos focales se retomarán con mayor profundidad en el apartado 3.d., al analizar la puesta en práctica del rol docente.

teseopress.com

> *Hay docentes que los tengo como en un cuadro... (...) Muy humanos... muy humanos. Ante un problema real, ellos están ahí. Y están ahí, a pesar de que tienen en su mochila de todo. Están ahí enviándote incluso un mensaje, para ver cómo estás, o cómo está tu familiar* (Nadia, H, 37a)

Estos aprendizajes vinculados con la relación pedagógica con el saber también se observan al ser consultados los/as estudiantes respecto del tipo de docente que les gustaría ser. Entendemos que lo que los/as estudiantes manifiestan respecto de los vínculos necesarios para que se construya una relación pedagógica con el saber tiene que ver con lo que se desarrolla cotidianamente en este Instituto, con lo aprendido a partir de su recorrido formativo allí. Refieren al tipo de vínculo con los/as alumnos/as como componente fundamental de la relación con el saber que quieren promover. La relación con el saber se construye con otros –pares y docentes–, y ellos/as refieren a la necesidad de generar un buen clima, de diálogo, de confianza, de construir vínculos humanos y horizontales, de respeto en dichos vínculos docente-alumno/a:

> *... estar a la par con el que está al lado tuyo. Nunca creerse poseedor de todos los conocimientos* (Nadia, H, 37a)

> *A mí me gustaría que ellos se sientan cómodos cuando yo estoy con ellos. Yo no voy a ir y decirles que sé todo de la historia porque eso es mentira. Creo que lo importante es que haya un buen clima y que confíen en uno... en que más allá de que yo sea su profesor y hay que cumplir con ese rol, también está el rol humano y creo que eso es más importante porque los conocés a ellos y ellos te conocen a vos* (Ezequiel, H, 20a)

> *Me gustaría no ser ese docente que tiene que rogar, por así decirlo, el respeto (...) ya los mismos alumnos después se ponen de tu parte (...) tienen un respeto ya con el hecho de la confianza que se arma con los alumnos. A mí me gustaría eso* (Lucas, B, 25a)

> *Por ahí me gustan más los desafíos, vamos a decir, que el chico que está sentadito ahí escuchando, qué sé yo... Me gusta más el tema participativo, el ida y vuelta* (Mariana, B, 33a)

Otros estudiantes refieren en particular al clima que se construye en el Instituto:

> *La libertad que tengo como estudiante... Siento que tengo libertad como estudiante... Yo y la mayoría de mis compañeros... Que podemos patalear, podemos quejarnos... a veces se produce algún cambio... a veces... pero por lo menos nos podemos quejar* (Elsa, H, 45a)

> *... a diferencia de otros lugares donde me han contado que no se manejan de esta manera, entonces... creo yo que tiene mucho que ver el clima para que uno se sienta cómodo acá. Y no elija otro profesorado, como... hay tantos acá en zona oeste* (Ezequiel, H, 20a)

Estas percepciones se vinculan estrechamente con lo expresado por la Dirección del ISFD, quien destacaba que el instituto es "de una vitalidad muy importante, hay vida permanente, con mucha participación de los/as estudiantes". Acepta que sus aulas son muy numerosas –lo que se liga directamente con las condiciones de la masificación del nivel superior y los nuevos sujetos que ingresan a la formación docente (Birgin, 2000; Birgin y Pineau, 2007; Birgin, 2013; Charovsky, 2013)–; que esa es su realidad y que tratan de constituirse en "una verdadera opción para sectores populares", en la que es fundamental acompañarlos para que concluyan la carrera. Aquí cabe hacer referencia a los rasgos de hospitalidad de las instituciones formadoras, ya identificado por otras autoras (Charovsky, 2013; Iglesias, 2018). Dicho rasgo se daría también en este ISFD, en tanto el equipo directivo y los docentes son quienes reciben, acompañan, están presentes para los/as estudiantes. También, a la confianza en y con los/as otros/as implicados/as en el proceso de transmisión, identificada como elemento fundamental para que la relación con el saber tenga lugar (Frigerio y Diker, 2005). Además, también habría en este

instituto un sentido institucional más nítido en relación con el para qué se forman los/as estudiantes (Birgin, 2018), percibido de lleno por éstos y, por supuesto, valorado como una fortaleza de la institución. Un ejemplo de esto lo constituye el proyecto de las Jornadas Académicas "Pensando en la educación", ya referido, en el que los/as estudiantes son interpelados como profesionales, se trabaja sobre diversas temáticas centradas en lo pedagógico y se debaten problemáticas educativas actuales.

De acuerdo con Charlot (2006), "toda educación supone el deseo, como fuerza de impulso que sostiene el proceso" (p. 91), y dicho deseo emerge en las entrevistas con los/as estudiantes. Cuando aparece el deseo de saber, es ligado al deseo de saber pedagógico, a la atracción que produce aprender a enseñar, en línea con la impronta pedagógica que viene siendo trabajada. En Luciana y Nadia, así como en los/as estudiantes que refieren a experiencias valiosas de transmisión, se manifiesta que este deseo fue despertado durante el profesorado:

> *... bueno, acá me enamoré. Me enamoré de la educación. Así...* (Luciana, B, 24a)

> *... y sentía que la historia era lo que más me apasionaba, sin embargo con el correr del tiempo me di cuenta de que no, que es la educación, es estar en el aula* (Nadia, H, 37a)

El saber disciplinar aparece en las entrevistas ligado al deseo, aunque con menor intensidad que el saber pedagógico; también en estos casos hay referencias a lo que se produce con ese deseo durante la formación, a lo que producen allí los/as formadores/as:

> *De la historia, es... cómo entender el presente a través del pasado. A mí me gusta cada vez más el hecho de haber entrado acá y los profesores te hacen ver la realidad como antes jamás la ibas a pensar* (Ezequiel, H, 20a)

A mí me gustan las materias. Me gusta la biología (Emilia, B, 42a)

Todas. No hay una que no me guste (...) Las troncales... todas! Las prácticas... (...) lindo, lindo... (...) estoy abierta... me encanta. Me encanta que me pase eso. Que vos decís "wooooooow"... (Elsa, H, 45a)

Estas observaciones coinciden con las conclusiones del estudio de Jure (2010), quien si bien trabajó con docentes recién recibidos, especificó que para dichos sujetos la relación con la disciplina a enseñar se encuentra en una etapa de sintonía, que "se evidencia en el entusiasmo, el gusto, el interés, el sentido dado a sus contenidos, temáticas y problemas" (p. 70).

A su vez, cuando los/as estudiantes son consultados en las entrevistas respecto de cómo les gustaría ser como docentes, se observa una predominancia de intenciones de promover relaciones con el saber que "movilicen", que les permitan a los/as futuros/as alumnos/as reflexionar, debatir con fundamentos, no repetir discursos, dar lugar al espíritu curioso y cuestionador. Se mencionan estas cuestiones a nivel general, demostrando una construcción de lo pedagógico vinculada con la promoción del pensamiento crítico, fundamentalmente, así como del deseo de aprender:

... todo lo que significa movilizar la cabeza de los chicos (Eduardo, H, 51a)

... yo quiero que a quien le esté enseñando, a quien yo le esté hablando haga eso que a mí me gusta... "ahhh"... como "ahhhhh!"... ese gesto te transmite... ese gesto te mueve... algo te muevo. Eso quiero transmitir. Eso quiero hacer (Facundo, H, 21a)

Fomentar el espíritu crítico de los chicos. Que lo que yo trate de ver con ellos les sea significativo. Que puedan planteárselo todos los días en su vida, por qué está pasando, si lo pueden relacionar con lo que vimos mucho mejor, pero siempre eso... Fomentar el espíritu crítico (Ezequiel, H, 20a)

teseopress.com

> *... el rol docente es más que enseñar contenidos. También abrís la mente a los chicos, podés hacerlos que sean un poco más críticos, podés mostrarles que la realidad por ahí es diferente a la que algunos lugares te muestran, que puedan tomar sus propias decisiones...* (Emilia, B, 42a)

> *Generar un pensamiento crítico y autónomo respecto a situaciones cotidianas relacionadas con esta temática* (Grupo focal Biología)

> *... nosotros no podemos obligarlos a pensar lo que nosotros digamos pero sí demostrarles lo que están diciendo.*
> *– Sí, dejar en evidencia el pensamiento que están teniendo* (Grupo focal Historia)

Respecto de estas cuestiones, la Dirección del ISFD expresaba ciertas dificultades, de acuerdo con su testimonio, "no resueltas" en la institución, entre ellas la persistencia de propuestas pedagógicas más "conservadoras", en particular en el Profesorado de Historia, donde no se problematizaría "el cómo se despierta el deseo de aprender" y donde los docentes se encuentran menos vinculados al nivel secundario para el que forman. El equipo docente del Profesorado de Biología, por su parte, tiene mayor experiencia en el ejercicio docente en el nivel, lo que promueve un vínculo más estrecho entre teoría y práctica, pero aún también persisten prácticas formativas "injustas" –que la Dirección emparenta con la tradición disciplinar de las ciencias exactas y naturales–.

De todas maneras, más allá de algunas contradicciones que manifiestan observar los/as estudiantes por parte de los docentes entre el decir y el hacer pedagógico[11], las respuestas de los/as estudiantes coinciden en que los/as formadores les enseñan lo que deben enseñar para ser buenos/as

[11] Estas discusiones no resultan novedosas en la literatura académica sobre formación docente (Davini, 1995; Diker y Terigi, 1997).

teseopress.com

profesores/as, que se sienten preparados/as para enseñar, que el profesorado les da una buena formación, tanto académica y pedagógica:

> *... yo sé que voy a ser una buena profe porque si asumo el compromiso me siento capacitada académicamente y moralmente para ser una buena profesora (...) yo creo que sí... lo fundamental está. Plantarme en la clase y dar la clase, los contenidos y eso, yo me siento preparada"* (Sol, B, 22a)

> *... si yo tengo un interés, estamos dando una materia, y bueno "y esto ¿cómo se puede dar a los chicos?", siempre te contestan de la mejor manera, te dan todas las herramientas...* (Luciana, B, 24a)

Cabe destacar que no se han detectado diferencias significativas entre las carreras abordadas –Historia y Biología– en términos de la construcción de la relación con el saber para los sujetos entrevistados: allí, tiene un mayor peso lo pedagógico que se construye en dicha relación, independientemente del qué se enseña. En definitiva, el rol de los/as formadores, futuros/as colegas, favorece el ingreso a la comunidad profesional, que se da a partir de sus vínculos horizontales con los estudiantes, y en el que se ponen en juego saberes pedagógicos considerados por éstos como relevantes.

3.b.2. La construcción con los pares

Como ya hemos referido, la relación con el saber se construye en un mundo en el que se convive con otros que comparten, muestran, co-construyen, controlan, validan ese saber. Así, otro componente importante de la dimensión social de la relación pedagógica con el saber son los/as compañeros/as estudiantes. En las entrevistas se destaca lo que aporta la formación en tanto espacio compartido con otros/as; resaltan en varias de ellas que lo que más les gusta del Instituto tiene que ver con los/as compañeros/as, con el espacio compartido:

> *Yo creo que lo que yo más rescato es el tema del tiempo que se pasa con los compañeros* (Lucas, B, 25a)

> *[tengo un] círculo de amigos acá, con los que nos juntamos y debatimos (...) Historia, jugamos al TEG [risas]. No somos muy divertidos, pero debatimos... Siempre. Creo que es más el tiempo que debatimos... (...) Del profesorado [lo que más me gusta es] el ambiente. Siento que uno puede expresarse de la manera que quiera sin que nadie lo juzgue, entonces uno puede venir y estudiar tranquilamente en un clima de compañerismo. Para mí es un lindo clima* (Ezequiel, H, 20a)

El pasaje por la formación docente en los/as estudiantes entrevistados/as tiene, entonces, un peso fundamental en lo pedagógico de la relación con el saber a enseñar, además del saber en sí mismo. Si bien surge en las entrevistas que en la elección de la carrera la disciplina a enseñar cobra importancia –como mencionamos en el apartado anterior–, cuando se alude a la experiencia de formación el deseo emerge ligado a la enseñanza y al rol docente. En la misma línea, la encuesta arrojó como dato que, si se comparan las respuestas de ingresantes y de estudiantes avanzados, puede afirmarse que a lo largo de la carrera sube el porcentaje de acuerdo con la afirmación que dice que "en los profesorados se enseña más lo pedagógico y en la universidad los contenidos disciplinares" y desciende a cero el porcentaje de estudiantes que elige "muy en desacuerdo" con esta afirmación. A su vez, haciendo el mismo tipo de comparación entre avanzados e ingresantes, a lo largo de la carrera desciende significativamente el grado de acuerdo con la afirmación "Un profesor graduado de universidad enseña mejor que un profesor graduado de un Instituto de Formación Docente", y aumenta el grado de acuerdo con que para ser un buen docente se necesita 50% de saberes pedagógicos y 50% de saberes disciplinares. Estos datos reforzarían la idea de que para los/as estudiantes en los

teseopress.com

profesorados tiene mayor peso la formación en lo pedagógico, en la preparación para el trabajo en el aula, por sobre la disciplina (Iglesias, 2018).

Es pertinente realizar aquí un contrapunto con el origen del nivel secundario, asociado a la formación de las elites (Pinkasz, 1992; Birgin y Pineau, 2015) y con una centralidad otorgada a las disciplinas, así como también el origen de la formación docente para dicho nivel, en la que se valoraba inicialmente la posesión de un capital cultural heredado (Pinkasz, 1992; Bourdieu, 1976). Por otra parte, este énfasis estaría dado, a su vez, por el patrón organizacional de la escuela secundaria, llamado "trípode de hierro" (Terigi, 2009), que presenta tres rasgos principales: la clasificación de los currículos en disciplinas bien delimitadas, el principio de designación de profesores por especialidad –lo que estructura a su vez un sistema formador de profesores con la misma lógica, en el que se los forma por disciplinas– y la organización del trabajo docente por horas de clase. Estos rasgos propios del patrón organizacional del nivel secundario derivarían también en un sistema formador de profesores de secundaria con un fuerte énfasis en las disciplinas, vistas como compartimientos estancos.

Retomando lo abordado en el apartado anterior sobre los sujetos de la formación, la impronta institucional en la relación pedagógica con el saber cobra mayor valor siendo que la elección de la carrera docente tiene variadas aristas en el caso de los/as estudiantes entrevistados/as. Como se mencionó, los intereses y trayectorias previas no necesariamente se vinculan con el profesorado que están estudiando; de hecho, sorprende la variedad de temáticas que han estudiado, aunque en la mitad de los/as entrevistados/as se manifiesta un interés especial respecto de la disciplina elegida para enseñar. Esta diversidad de situaciones desembocaría luego en un reforzamiento general de la identidad docente durante la formación, en una reafirmación acerca de la elección por la docencia. Lo pedagógico de la relación con el saber, entonces, se construye en la

trayectoria formativa en el Instituto: independientemente de las elecciones iniciales de los/as estudiantes, hay una explícita intención del Instituto de reforzar la identidad docente –y la elección de esta profesión– de quienes se están formando: no se transita el profesorado sin ser interpelado en este sentido.

3.c. Pedagogía y artefactos culturales en el Instituto: una relación con el saber escolarmente construida

En el apartado anterior focalizamos en el componente pedagógico de la relación con el saber y cómo éste se construye desde la institución formadora y con los pares. Ahora bien, nuestra investigación se centra en la construcción de dicha relación a través de los artefactos culturales tecnológicos digitales. Si se hace foco, entonces, en la incorporación de dichos artefactos a las prácticas de enseñanza y como mediadores de la relación con el saber, éstos ingresan en la institución formadora de diversas maneras, según lo referido por los/as estudiantes. Se observa una tendencia mayoritaria a incluirlos en las prácticas de enseñanza –la institución cuenta con recursos disponibles, equipamiento proveniente del Programa Conectar Igualdad, proyectores y *wi-fi* que paga la cooperadora, y su uso es frecuente–, y en general éstos aparecen subordinados a una forma de relación con el saber que es la escolarmente construida. Avanzaremos sobre esta idea en este apartado, para luego analizar, en el siguiente, cómo esta idea se pone en juego en las prácticas de los/as estudiantes.

3.c.1. Los soportes del saber

La relación con el saber, desde un punto de vista epistémico, se construye a partir de vínculos con objetos –virtuales o físicos– y/o personas sobre las que se asienta el saber. Dichos vínculos están signados por actividades que el sujeto

realiza junto con las personas y/o con los objetos que portan el saber. Si indagamos en los soportes del saber, identificamos al menos dos grandes grupos con los que se vinculan los/as estudiantes en situación de aprendizaje. En primer lugar, los/as entrevistados/as destacan que los soportes que median mayormente la relación pedagógica con el saber son los que se vinculan con la cultura escolar (Viñao Frago, 2002; Huergo, 2001): los libros, como principal lugar de referencia, y en menor medida, las imágenes. En segundo lugar, aparecen los soportes propios de la cultura digital, los artefactos culturales tecnológicos digitales. Ambos tipos de soportes se vinculan de diferentes maneras, que abordaremos a continuación.

En relación con los libros, emblema de la cultura letrada, son mencionados por los/as entrevistados/as como el lugar "seguro" al que acuden cuando tienen que buscar información y son, a su vez, de donde sus docentes toman el material para enseñar –más allá de su "sabiduría", como veremos más adelante–:

> *... una monografía que tengo que presentar, que estoy debiendo de tercero, donde voy viendo los libros que me están remitiendo al tema, y después no me queda otra que leerlos. Ahí lo que puedo hacer con Google es una aproximación a los textos. Después los libros hay que leerlos, no me queda otra...* (Eduardo, H, 51a)

> *... es una carrera que hay que leer y no hay forma de llevar a otros medios lo que respecta a la lectura* (Facundo, H, 21a)

> *Siempre estoy, más que nada, buscando libros en PDF* (Ezequiel, H, 20a)

> *... lo contrasté primero con el profe, como no encontraba y no tenía un libro para verificar las fuentes, le pregunté al profe, me dijo que estaba bien y ahí queda, sino no (...) si no, la última, si estarías en duda porque uno te dice una cosa y acá te dice otra, es buscar algún libro en PDF del tema pero ahí ya tendría que primero preguntarle a alguien sobre el libro, sobre qué libro usar; el nombre de algún libro que me recomienden...* (Lucas, B, 25a)

> *... para buscar información sobre los temas de la carrera, no. Porque en general Internet es bastante engañoso en eso, entonces nos manejamos con libros, o sea, material que es más confiable* (Luciana, B, 24a)

En estos testimonios se remite a los libros como la principal referencia y, si se hace referencia a Internet, es para buscar sus versiones digitalizadas o para tener una primera aproximación a los temas. La palabra final parece tenerla el libro, avalado por el/la docente.

Las imágenes, en segundo lugar, aparecen como ilustradoras de lo dicho por el libro o por el/la docente. Según lo referido por los/as estudiantes, una práctica muy frecuente en las clases que se llevan adelante en este Instituto es la utilización de proyecciones –de imágenes fijas y en movimiento, es decir, videos– como soportes del saber, para la representación del contenido transmitido en las diferentes unidades curriculares:

> *Mapas, líneas de tiempo... Mapas de Internet o que ellos mismos sacan del libro. Nosotros tenemos el libro y ellos lo pasan por el proyector grande. Sacan capturas y las reproducen. Líneas de tiempo y esas cosas... (...) Videos, sí. Pero el proyector es el único recurso* (Facundo, H, 21a)

> *... hay muchos profesores que ellos te entregan ppt que ellos arman, entonces vos seguís las clases, el profesor en un proyector o en una tele, y cada uno va pasando las imágenes, porque hay muchas cosas que son muy visuales, de imágenes, y hay muchos dibujos que son complejos para dibujar rapidito en el pizarrón, borrar, y hacer otro, y hacer otro... entonces tienen todas las imágenes. Sí, se usa bastante... se resuelve. Entonces al alumno ya le queda el Power, tomás apuntes, y le ponés lámina 1, lámina 2, conectás la imagen con lo que fue diciendo el profe* (Emilia, B, 42a)

> *[Los profesores proyectan] Mapas conceptuales, mapas, textos, imágenes... películas... de todo un poco* (Elsa, H, 45a)

> *[Ante la consulta sobre el uso de video o presentaciones] Sí, se usa mucho. Tanto para presentar finales como para hacer... (...) para presentar proyectos acá en distintas materias. Después, para otras cosas no* (Mariana, B, 33a)

Parece ser que en este Instituto y desde la mirada de los/as estudiantes, el conocimiento verdaderamente valioso es el escrito, el que proviene de los libros, de la cultura letrada, y la incorporación de la imagen parece subsumirse a ello. Esto reafirma el lugar histórico que cumplió la imagen en el dispositivo escolar; desde los inicios del sistema educativo "los retratos de los héroes nacionales nos han mirado en las horas largas de la escuela" (Malosetti Costa, 2006, p. 158). Se han utilizado como ilustración, y "siguen siendo las 'figuritas' que acompañan el aprendizaje arduo de conceptos transmitidos con muchísima mayor precisión por el lenguaje verbal y la palabra escrita" (op. cit.). Así, la imagen forma parte de la cultura escolar desde siempre, pero con un rol subsidiario e ilustrativo. Pero se resignifica en el marco de la cultura digital: la predominancia de estas prácticas mostraría una creencia vinculada con que las tecnologías complementan o apoyan lo que ya se hacía anteriormente en el Instituto, sin grandes cambios en el contenido de la enseñanza (Dussel, 2012b). Podría decirse que en la gran mayoría de estos testimonios se refleja que desde la institución y sus formadores "los medios son mirados como herramientas completamente exteriores al proceso pedagógico mismo, capaces únicamente de modernizar, esto es de ampliar la cobertura de transmisión y tecnificar la ilustración de lo que se transmite y de amenizar la inercia" (Martín Barbero, 1996, p. 11). Esta situación parecería repetir la visión instrumental que, cuando están las tecnologías y medios digitales en las instituciones educativas, parece imperar de acuerdo con los antecedentes relevados (Rueda Ortiz, 2008).

En este punto retomamos los aportes de Dussel (2010b) para pensar las limitaciones que tiene el uso de las imágenes en la formación docente. Su incorporación concebida

> … exclusivamente como puente hacia los jóvenes o como excusa para acceder al contenido que se pretende enseñar, sigue relegando a la imagen a un lugar subordinado y subsidiario del "conocimiento verdaderamente valioso", que parece estar fuera y más allá de la imagen (p. 3-4).

Si hacemos foco en los artefactos culturales tecnológicos digitales, Internet es considerado como otro soporte del saber, emergente en la cultura digital. Es identificada como una fuente de información, pero generalmente está subordinada, nuevamente, a los libros. Uno de los principales aportes que mencionan los/as estudiantes es la posibilidad de digitalización de los libros y la mayor facilidad que hay para acceder a ellos en Internet, como se refirió anteriormente:

> *... con el precio de las fotocopias siempre encontramos algún PDF de algún libro, sí* (Grupo focal Historia)

> *Normalmente, googleo. Googleo algún libro que me hayan dado (...) No las suelo usar [a las páginas Web con información sobre la disciplina] porque hay veces que tienen mucho error conceptual. Entonces, no me arriesgo a ese tema, a buscar, qué sé yo, Rincón del Vago, Wikipedia o esas cosas. Así que trato de buscar, más o menos, lo que es libros digitalizados o artículos periodísticos o artículos académicos* (Mariana, B, 33a)

De acuerdo a lo referido en las entrevistas, la información que se busca en "la nube" es siempre a pedido del/la formador/a, y la mayoría de las tareas para las que se lo utiliza son escolarizadas:

> *Es bárbaro, porque puedo buscar desde el celular... Y trabajar en historia te da la posibilidad de trabajar con textos antropológicos, sociológicos y todo lo vinculado al área de las humanidades*

> *y ciencias sociales... (...) Con el buscador... a través de un tema (...) Te brinda una serie de trabajos de profesionales de diversas ramas en ciencias sociales que están bárbaros... O podés buscar por autor...* (Nadia, H, 37a)

> *... está el Google Books, para ir a algo más puntual, que es lo que hacemos con investigación histórica, eso lo he hecho solamente para esa materia. Después, lo que es la diaria, googlear lo básico. Y uno se va metiendo en un link, y en otro, y en otro, y cuando te querés acordar, más o menos sacaste una idea de lo que estabas buscando* (Eduardo, H, 51a)

Cabe señalar que, además, algunos/as estudiantes señalan la posibilidad de acceso a textos de otras disciplinas, o a trabajos académicos por medio de Internet, que no siempre se encuentran disponibles en las bibliotecas de los Institutos, reforzando aún más la referencia a productos de la cultura letrada como fuentes del saber. La "gigantesca biblioteca" y "gigantesco repertorio de la cultura visual" (Dussel, 2010) pareciera servir principalmente para la búsqueda de libros referidos desde el ISFD. Como veremos más adelante, la cuestión de las búsquedas en Internet es problematizada en el Instituto.

Por otro lado, tal como se mencionó previamente, hay personas que pueden constituirse en portadoras del saber, y de acuerdo a los/as entrevistados/as dicho rol es asumido por los/as profesores/as:

> *... tenés otros [profesores] que te das cuenta que saben mucho, que son libros abiertos* (Eduardo, H, 51a)

> *El profesor exponiendo lo que sabe, lo que yo le veo de malo sería el hecho de... es culpa nuestra también de no llegar con la lectura a la clase, entonces... el profesor viene, empieza a hablar del texto y uno si no leyó está totalmente desconectado y capaz que ahí se pierde, pero no hay alguna modalidad distinta a la tradicional. Están todos sentados igual, la profesora adelante, es el que tiene la palabra* (Ezequiel, H, 20a)

teseopress.com

> *... vos vas las clases de [apellido]...! Yo la grabo por ejemplo! Porque me gusta después escucharla... Ella realmente fue una de las que te desestructura. Te tira... Te quema todos los manuales en la cara. Entonces vos con esa mina tenés que ir leída. De hecho yo Mundial de 3° la recursé tres veces* (Elsa, H, 45a)

Aparecen, en algunos casos, como fuentes de sabiduría. También se constituyen en portadores del saber pedagógico, en personas que transmiten acerca de la profesión docente, que tienen un rol fundamental en la construcción de la relación con el saber referida en el apartado anterior.

3.c.2. Las actividades que se realizan con el saber

Ahora bien, más allá de los soportes se realizan determinadas actividades con el saber. En principio, las actividades o "tareas son 'modos de hacer' o dispositivos relevantes para indagar las transformaciones de las prácticas escolares con la extensión del uso de los medios digitales en las aulas" (Dussel y Trujillo, 2017, p. 1). El modo en que se propone realizar acciones con el saber, las actividades que se plantean para aprender, ponen en juego las operaciones que se privilegian con el conocimiento, los pesos que se le otorgan a los sujetos involucrados en dichas operaciones –docentes y estudiantes–, así como las tensiones que plantean los medios digitales para el trabajo escolar, entre otras cuestiones.

En relación con las actividades, los/as estudiantes expresan que la mayoría de las clases son expositivas:

> *Y, normalmente, las que se me vienen ahora a la cabeza, son muy expositivas. Por ejemplo, didáctica era una materia... Didáctica I de primer año, era sumamente expositiva... vos ibas y la profesora te explicaba más o menos los textos, después había que leerlos y tenías parcial* (Mariana, B, 33a)

> *... suelen ser con una herramienta de PDF [refiere a PowerPoint] y expositiva. Suelen ser así generalmente. No es lo que te dicen que hay que hacer. Se contradicen mucho, vas descubriendo que muchos*

> *profesores se contradicen mucho con lo que te dicen con lo que hay que hacer. Pero depende la asignatura. Yo creo que tampoco les queda otra por el tema del tiempo que tienen y la cantidad de cosas que tienen que dar. Creo que el promedio sería ese* (Lucas, B, 25a)

> *Y... una clase típica... y siempre se sigue la lógica tradicional. El profesor exponiendo lo que sabe...* (Ezequiel, H, 20a)

De acuerdo a lo manifestado por los/as estudiantes y en línea con los soportes identificados párrafos atrás, si bien la mayoría de las producciones que relatan como actividades concretas con el saber en el marco de las clases en la institución formadora fueron en formato digital, sólo una parte de ellas plantean operaciones con el saber propias de la cultura digital (Dussel, 2010). Los/as estudiantes en las entrevistas refieren a la disponibilidad de recursos en la institución para la realización de dichas actividades concretas. Señalan también la utilización de las *netbooks* de Conectar Igualdad como artefacto presente en las clases, para estudiar, tomar apuntes, realizar trabajos prácticos, armar presentaciones. Sin embargo, gran parte de las actividades mencionadas, aunque son realizadas por los/as estudiantes –a veces en grupo, a veces en forma individual– tal como lo expresan se centran nuevamente en la voz del/la formador/a, de quien está autorizado a producir mensajes respecto de los conocimientos, a decir "lo verdadero", a enunciar el saber. Las que mencionan mayormente en las entrevistas son producciones digitales que re-presentan los contenidos vistos; éstas se realizan a modo de cierre de una secuencia didáctica –para comprobar si se entendió el contenido, según relatan los/as estudiantes– o bien para hacer exposiciones en clase sobre un tema determinado, ya supuestamente aprendido:

> *era con todo el conocimiento que tenemos hacer un video con imágenes, fotos, música, hablar nosotros, en un video de 10 minutos de todas las sociedades (...) El conocimiento lo teníamos. La idea, la cuestión, era hacerlo. Agarrar el programa Movie Maker, grabarnos la voz, buscar música, imágenes, construir por ahí lo que son un*

teseopress.com

montaje de imágenes y todo eso (...) exponer en un video explicativo las sociedades [refiere a un contenido de Historia] como si estaría dando clases pero que los chicos miren el video. El hacer es lo que me gustó en esta materia. Y es lo que la diferenció de las demás (Facundo, H, 21a)

... los armamos de forma grupal... en base a la bibliografía y bueno, recurriendo a imágenes y videos, y audios que los armamos nosotros... Y nada, después los editamos. El último que realizamos fue el del día de la bandera (...) lo que se nos ocurrió fue hacer una pregunta tan sencilla como qué significaba para cada uno de los personajes la bandera. Y bueno, pusimos desde niños de jardín hasta profesores de filosofía... Había un escritor en el video... (Nadia, H, 37a)

[Usamos] El CMaps para la construcción de cuadros comparativos, mapas conceptuales... (...) Sí, hemos hecho Prezi, hemos hecho videos (...) en todas las clases no... A ver... de 36 materias en... ¿8? [risas] (Elsa, H, 45a)

... para Evolución tuvimos que hacer el ppt de una era geológica, y tuve que buscar información y me fui con el grupo, nos fuimos la museo de La Plata (Emilia, B, 42a)

Con estas producciones, entonces, parecería que los/as estudiantes reproducen lo que el "autor" les dijo; se trata de presentar lo ya dado, repetir y no específicamente producir conocimiento. Habría, tal como propone la cultura escolar (Viñao Frago, 2002), una autoría única, vehículo de una única voz, la del docente, bien diferente a la autoría colectiva, operación con el saber propia de la cultura digital (Dussel, 2010).

Por su parte, las clases que los/as estudiantes destacan como "diferentes" o "innovadoras" –respecto de lo que categorizan como "las tradicionales" o "las expositivas"– en el Instituto son aquellas en las que se proponen producciones –por ejemplo, la realización de audiovisuales–, o que incluyen proyección de imágenes, o proponen otras distribuciones del tiempo y el espacio, o señalan clases en las que se

debate, se investiga, y en un caso refieren a la utilización de un software simulador, y no parecen incorporar otro tipo de operaciones con el saber:

> *Por ejemplo, tenemos una profesora que la tuvimos el año pasado en Humana, y ella sí... nos hacía trabajo de laboratorio, investigación... distinto. Salíamos del libro, por lo menos...* (Luciana, B, 24a)

> *... más allá de 15, 20 minutos de exposición, el resto de las clases nosotros tenemos que hacer... El conocimiento ya lo tenemos, entonces creamos. Eso mismo de crear es lo que me impulsa a que me guste, porque no estoy así escuchando la clase, estoy con la computadora haciendo videos, diapositivas, textos, estoy haciendo, no me aburre hacer. Entonces, es lo que me gusta, lo que me encanta* (Facundo, H, 21a)

> *Tienen la particularidad de abrirse a debate, de respetar la opinión, de respetar la diversidad... y son tendientes a romper con el aula y el uso del espacio y el tiempo de forma tradicional, se puede laburar afuera... Se puede laburar dentro del aula rompiendo la estructura de sentarse de forma grupal o cada dos, y se arman unas rondas y... No apelan a lo memorístico esas materias, sino a llevar a cabo distintas relaciones...* (Nadia, H, 37a)

> *En Ecología, por ejemplo, que recién cursé, nos hace usar un programa que estamos viendo la dinámica de la población y te grafica cómo va creciendo. Ponés las funciones, las variables, vas viendo... lo estuvimos haciendo recién en la biblioteca...* (Sol, B, 22a)

En la misma línea, cabe destacar que, al ser consultados/as los/as estudiantes respecto de lo que le aportan las clases en las que se incorpora la tecnología de alguna manera, en general responden que les permite hacer cosas más rápido, más ágilmente, en línea con la mirada instrumental y vinculada al entretenimiento:

> *Está bueno (...) Es otra cosa totalmente distinta a lo que veníamos viendo, porque antes esos gráficos los teníamos que hacer en la carpeta, calcularlo todo en la carpeta, y ahora directamente la computadora te lo hace todo y no solamente la cuenta, el gráfico. Ya tenés todo. Como que simplifica todo. Está bueno* (Sol, B, 22a)

> *¿Cómo me resultan? Dinámicas, atractivas, sí... [silencio] Estaba buscándole el "pero"... El "pero" es que si está la luz apagada no podés tomar nota! [risas]* (Eduardo, H, 51a)

> *Genial, genial... Porque una cosa es leerlo e imaginarte y otra cosa es cuando vos por ahí lo que leés y lo que leíste el profesor te lo visualiza en un aspecto, entonces vos ya como que tenés una relación porque si no son palabras sueltas en el aire. No hay relación, no hay conocimientos previos... Todo eso de las didácticas, de la psicología... Sin eso, digamos, son palabras sueltas en el aire y muere todo en la clase. Si vos no (...) hacés de alguna forma que ellos puedan relacionar algo con algo, muere ahí* (Facundo, H, 21a)

Retomando lo antedicho respecto de los soportes, se produce una didactización o pedagogización de los contenidos que ingresan a la órbita escolar, que sostiene un marco regulatorio respecto de lo que cuenta como conocimiento (Dussel y Trujillo, 2017). Esta didactización es producida por una forma de mirar –propia de la gramática escolar, de la escuela como dispositivo moderno– centrada en la observación y donde el aula se ordena en función de un ejercicio de la mirada (Serra, 2006): hacia el pizarrón, hacia las láminas, hacia la pantalla, hacia el docente. Este mecanismo hace visibles ciertas cosas, elige qué mostrar y qué no, y "el 'conocimiento de la realidad' se hace así por vía de un doble artificio, de una doble mediación" (Serra, 2006, p. 149): hay un orden simbólico –el de las pantallas– leído desde otro orden simbólico, regido por la mediación de la escuela y el docente. Las imágenes serían, así, "puertas y ventanas que nos conducen al verdadero conocimiento que proporciona la escritura" (Dussel, 2006, p. 284), y no serían reconocidas como formas de conocimiento y representación en sí mismas. En la misma línea, las actividades que se

realizan con el saber en la institución sostienen una fuerte centralidad del libro y la relación pedagógica con el saber de los/as estudiantes, en su dimensión epistémica, estaría marcada por la idea de saberes únicos y provenientes de fuentes autorizadas clásicas.

Entonces, si bien en el Instituto hay una presencia de los medios digitales en las prácticas de enseñanza que median la construcción de la relación pedagógica con el saber, que funcionan como soportes del saber y con los que se realizan actividades, éstas se insertan en el marco de una relación con el saber construida escolarmente (Diker, 2007). Los artefactos culturales tecnológicos digitales, cuando aparecen en las prácticas formativas, vinculándose con los ya utilizados tradicionalmente para la enseñanza, lo hacen al servicio de la cultura escolar, y las actividades que se realizan con el saber buscan re-presentar lo visto, reproducir en formato digital un saber que ya fue transmitido. Así, el docente y los libros siguen siendo los principales portadores del saber, los que poseen el conocimiento valioso, el centro simbólico del aula. Esto muestra en cierta manera la fortaleza del dispositivo escolar y su permanencia histórica, tal como retomaremos más adelante.

3.c.3. Construcciones institucionales vinculadas con la cultura digital

Junto a la incorporación de los artefactos culturales tecnológicos digitales bajo el tamiz de la cultura escolar, es preciso destacar que éstos tienen presencia en otros sentidos, también construidos institucionalmente. Las entrevistas realizadas dan cuenta de la construcción y enseñanza, en este Instituto Superior de Formación Docente y a través de sus formadores, de criterios valiosos de búsqueda en Internet.

Ante la consulta respecto de las búsquedas en Internet que realizan, más allá de las de libros concretos, ya mencionada, los/as estudiantes hacen referencia en general a

la necesidad de verificar las fuentes de información, con criterios diversos pero acordes, aprendidos en la institución formadora:

> *[Me doy cuenta de que una página no es confiable por] Años por ahí que no son... Hechos que son diacrónicos, que no encajan. Textos, palabras, pronombres, nombres en pasado, me doy cuenta, digamos (...) Es todo un mundo Internet. Hay que saberlo usar y apropiarse. Es el uso que le demos a la computadora...* (Facundo, H, 21a)

> *Trato de leer el nombre de la página y tal vez alguno... me fijo si tienen el candadito por los virus y todas esas cuestiones que nos enseñaron, pero si no el primero hasta el último que vea en el título que me pueda servir lo abro* (Ezequiel, H, 20a)

> *Por ejemplo que sean del ministerio, que sean de entidades... ponele, si busco algo que tenga que ver con ecosistema, Fundación Silvestre, fundaciones que sean de renombre. Y cada cosa, ponele... si busco de Genética, y voy a una página de Monsanto, sé con qué criterio lo tengo que leer o qué utilidad le podría dar, porque lo puedo usar para hacer alguna lectura crítica de eso. Entonces depende la búsqueda y depende lo que quiera, la tomo o no la tomo. De las páginas de los diarios o revistas, es también para hacer una lectura crítica, porque hay intereses puestos en juego entonces tal vez para lo que serviría es para hacer comparaciones. El criterio es ese* (Emilia, B, 42a)

También Eduardo hace referencia en la entrevista a las reglas de jerarquización de las búsquedas, condicionadas por el posicionamiento que le da Google a las páginas que abonan dinero para estar primeras, así como por los mecanismos presentes en la programación de dichas páginas que hacen que aparezcan en dichas búsquedas. Es por esto que afirma que para buscar información no sólo se queda en las primeras páginas que aparecen. Podría decirse que este tipo de conocimientos, así como los criterios mencionados por los/as demás estudiantes, forma parte del "estar alfabetizado digitalmente".

Aparece además una vigilancia en términos de validez y confiabilidad de la información que tienen ciertas plataformas emblemáticas de la Web, como Wikipedia[12] y Rincón del Vago[13]:

> *Distintas fuentes de Internet. Que no caigan todos en el Rincón del Vago, en el Wikipedia... No. Busquen un poquito más. Y traten de relacionar...* (Elsa, H, 45a)

> *... yo, por ejemplo, sí voy a Wikipedia, leo primero lo que hay y después lo comparo con otros tipos de páginas más y, bueno, si encuentro un libro o lo tengo, voy al libro para ver si está o no. Pero para sacar por ahí las ideas generales...* (Lucas, B, 25a)

No hay confianza ciega en lo que proviene de Internet, salvo que se trate de páginas recomendadas por el formador, libros digitalizados o páginas con contenido académico, es decir, que es un artefacto tecnológico digital que es particularmente mirado en forma crítica. En este sentido, parece haber, en las clases de la institución formadora, cierta problematización respecto de la información que proviene de la Web y de una consecuente construcción de criterios de navegación y búsqueda.

En relación con la producción de discursos, que constituye otra dimensión de la alfabetización digital, solamente encontramos una referencia en las entrevistas a una problematización respecto de lo que implica hacerlo con soportes multimodales y/o digitales, por parte de Facundo:

---

12 Enciclopedia virtual colaborativa que cualquier persona puede editar creando un usuario. Se creó en 2001 y actualmente cuenta con más de 48 millones de artículos en 300 idiomas. Es uno de los sitios de mayor consulta en Internet y se basa en el principio de inteligencia colectiva, a partir del cual el conocimiento es mayor si está construido por un colectivo autoregulado.

13 Sitio Web de origen español en el que se encuentran publicados textos, trabajos prácticos y monografías sobre diversos temas. Los mismos se pueden descargar y ser reutilizados.

teseopress.com

> *El tema, buscar información, saber qué quiero mostrar, recortar de lo que quiero mostrar de la información y pensar en qué lo quiero mostrar. Si quiero que sea un sonido, una imagen, un video. Empiezo a buscar esas cuestiones visuales y empiezo a unir, digamos, lo que yo quería mostrar con lo que yo busco y así sale el resultado. Pero por lo general es así como me manejo* (Facundo, H, 21a)

En este caso, se trata una vez más de uno de los/as entrevistados/as más jóvenes, quien tiene bastante naturalizados los procedimientos y prácticas vinculadas con la cultura digital –"saber qué quiero mostrar", recortarlo, organizarlo, saber cómo mostrarlo, en qué soporte, etc.–.

Por otro lado, como se verá en el próximo apartado, hay algunos/as formadores/as que trabajan en sus clases acerca de cómo incorporar artefactos digitales en las futuras clases. Estas cuestiones, al igual que lo dicho en los párrafos precedentes, se vinculan con la impronta que, a nuestro criterio, ha dejado el Programa Conectar en la institución. Como ya mencionamos, se trató de una política de dotación tecnológica que, en el caso de las instituciones de formación docente ha dotado de aulas digitales y también de *netbooks* a los formadores. En el instituto en el que se sitúa la investigación, y a partir de lo referido por la Dirección así como por el informante clave, este programa tuvo una fuerte presencia. En relación con las tecnologías digitales, la institución cuenta con laboratorio con *netbooks*, posee conexión *wi-fi* y hay docentes con computadoras brindadas por el Programa. Además, un gran porcentaje de los docentes de la institución realizaron un postítulo específico, brindado por el INFoD, que, de acuerdo a lo informado por la Dirección del ISFD, tuvo impacto en las prácticas educativas en las aulas de la institución. Se abrieron aulas virtuales y blogs de los docentes con materiales digitalizados, pero su uso ya no es tan frecuente. Si bien la Dirección y el informante clave coinciden en señalar que las tecnologías se incorporan con poca frecuencia –aunque más allá de la frecuencia lo interesante sería el tipo de prácticas que se

promueven–, no puede soslayarse que en las instituciones, y en ésta en particular, existiría una impronta del programa y que todo lo que sí sucede en la institución respecto de la incorporación de artefactos culturales tecnológicos digitales es producto también de haber transitado dicha política educativa. De todas maneras, las políticas se entraman con prácticas preexistentes: las reformas, cambios o innovaciones no ingresan a instituciones que son tabulas rasas, sino que entran en tensión con formas de funcionamiento previas, culturas docentes e institucionales, entre otras dimensiones (Viñao Frago, 2002). Profundizaremos sobre esta idea más adelante.

Para finalizar, podemos afirmar que tanto la construcción de criterios de búsqueda en Internet como el abordaje de otras cuestiones vinculadas a la enseñanza mediada con artefactos digitales cobra relevancia teniendo en cuenta los perfiles de los/as estudiantes con los que trabaja la Institución: se trata en muchos casos de estudiantes que tienen naturalizados sus vínculos con los artefactos culturales tecnológicos digitales.

3.d. El tamiz de la cultura escolar: obstáculos pedagógicos e innovaciones tradicionales

Más allá de las prácticas formativas que se desarrollan en las aulas de la institución, se transitan a lo largo de la carrera de profesorado distintos acercamientos al rol docente, situaciones a partir de las que podemos aproximarnos a las prácticas de enseñanza de los futuros docentes vinculadas con el rol que tendrán los artefactos culturales tecnológicos digitales. Se trata de la elaboración de planificaciones de clase, propuestas por los/as formadores/as y de la realización de

prácticas en escuelas asociadas[14]. Además, en esta investigación realizamos grupos focales que se centraron en el desarrollo de proyectos pedagógicos, lo que también permitió poner en juego prácticas de enseñanza. Por otra parte, como se mencionó anteriormente, algunos de los/as estudiantes han tenido o tienen experiencia en el ejercicio del rol docente, que recuperamos para el análisis.

Es en este punto donde podemos analizar cómo se articulan las prácticas aprendidas en la formación, la relación pedagógica con el saber construida allí, con las futuras prácticas de los/as docentes en el nivel medio. Otro de los principales hallazgos en este sentido es que, si bien hay intentos muy aislados por parte de los/as estudiantes de plantear prácticas con artefactos culturales tecnológicos digitales –ya sea a partir de las exigencias de sus docentes o por iniciativas propias–, éstas se encuentran con obstáculos tanto materiales como pedagógicos. Estos obstáculos pondrían cierto freno a lo que traen los artefactos tecnológicos digitales y las prácticas plantean, entonces, lo que hemos denominado como "innovaciones tradicionales", resultantes de una combinación de elementos propios de la cultura escolar con dichos artefactos. Profundizaremos en esta idea.

3.d.1. Las planificaciones

En primer lugar, como se anticipó en el apartado anterior, es preciso señalar que –según los/as estudiantes– algunos/as docentes se encargan particularmente de trabajar, en sus clases en el Instituto, acerca de cómo se pueden incorporar los artefactos digitales en las planificaciones, tanto desde lo

[14] A partir de las modificaciones instrumentadas en la formación docente inicial desde la creación del INFoD, las prácticas docentes se realizan en la carrera de profesorado desde el primer año, lo que implica un giro en la concepción de las prácticas desde enfoques verticales o aplicativos, lógicas desde las cuales primero se aprende a enseñar y luego se practica, que se encontraban vigentes desde el normalismo (Resolución CFE 24/2007).

instrumental como desde lo conceptual, en tanto forman parte de las características de los sujetos de aprendizaje a quienes les enseñarán:

> *la profesora [apellido] de Didáctica de tercero siempre buscando lo último en TIC para poder aplicarlo con los chicos y hacer que las clases no sean aburridas, y cómo captarlos, que son un poco las demandas que tenemos nosotros, porque como estamos recién empezando queremos ensayar con todo lo nuevo, ser creativos, y todo eso (...) una de las cosas que aprendimos es que el video hay que cortarlo, pararlo, charlarlo, enseñamos, otra vez, o ya previamente lo llevamos editado, cortito, solamente lo que queremos mostrar, para entusiasmarlos, meterlos en el tema* (Eduardo, H, 51a)

> *... sí en las materias pedagógicas, alguna fotocopia aislada te dan, que tiene un ítem, una unidad que dice "El alumno tecnológico" [risas] o "La inclusión...", y nada más. O te dicen, "sí, podés usar la tecnología para..."* (Emilia, B, 42a)

> *... hubo un profesor, sí, el de prácticas, que su materia estaba centrada en el uso de las nuevas tecnologías que era todo el tiempo mostrar una aplicación que uno puede usar, alguna red social que sea útil, pero el resto de los profesores no... no son de utilizar o enfocarse en eso...* (Ezequiel, H, 20a)

> *... el uso de las TIC acá en el profesorado las trabajamos desde primer año y estamos en pleno siglo XXI y esto es inevitable. Entonces hoy en día no hay más fotocopia. Los chicos le sacan foto a tu hoja... (...) tiene un buen resultado siempre y cuando se sepa utilizar. No vas a poner un Powerpoint, con mil hojas de todas fuentes porque es lo mismo que lean un libro.*
> *– El modo en que se utiliza*
> *– La manera de utilizarlo siempre tiene mucho que ver* (Grupo focal Historia)

En estos testimonios se refleja que estas menciones se realizan en términos de mostrarle al/la futuro/a docente cómo enseñar "mejor", y en algunos casos se trabaja como

una vinculación directa entre los/as adolescentes, futuros/as alumnos/as, y las tecnologías, aunque de manera aparentemente generalizada y poco crítica.

En las referencias que hacen los/as entrevistados a las planificaciones que han realizado para las prácticas o bien al describir las puestas en acto de dichas planificaciones, refieren a la inclusión de artefactos culturales tecnológicos digitales, en términos de lo que se les ha enseñado a hacer en el profesorado –explícita o implícitamente– y en general haciendo mención a dicha incorporación para el entretenimiento de los alumnos o como exigencia de incluir "lo nuevo" para los futuros alumnos, en línea con el tratamiento que le dan a la temática los/as formadores/as:

> *Como para que se copen un poco mostré el video (...) y después ellos tenían que explicar, y si querían dibujar porque era un primer año y les encantaba dibujar, lo que habían entendido del video como para saber qué sabían ellos, qué temas* (Sol, B, 22a)

> *... normalmente, siempre integro algo que sea visual. O sea, normalmente son PowerPoint o algún videíto cortito que uno baja de Youtube para mostrar ciertos procesos. Pero sí suelo usar (...) Ahora lo que pasa es que los chicos ahora están bombardeados por mil cosas en la cabeza. Antes eran como más pasivos. Ahora los chicos buscan ser más activos y en más cosas, digamos. Vos no los podés dejar sentados a los chicos. Tenés que buscarle la vuelta para darles actividades que ellos se entretengan, les llame la atención y no que sean meros espectadores de lo que vos estás diciendo* (Mariana, B, 33a)

> *... usé videos cortos de Canal Encuentro, esos sirven mucho porque, al ser cortito, los chicos no se dispersan, si no se aburren viendo una hora y media de película, entonces Canal Encuentro tiene videos muy cortitos, prácticos, entonces podés organizar una reflexión al final, aclarándole cuál es la finalidad de ver el corto, el chico lo ve durante diez, quince minutos, y después el resto de la clase se trabaja acerca de lo que vieron. Y en caso de necesitar, al ser quince minutos,*

> *se puede repetir, no pasa nada, no perdés la clase. Entonces después se trabaja con actividades, respecto de eso que ves. Contaminación o algo así, se pueden hacer reflexiones después* (Emilia, B, 42a)

> *Eso [saber hacer videos] a mí me facilita el día de mañana, si soy profesor, creo algo, me armo algo y lo reproduzco en el aula. Ellos tienen ahí algo entretenido, digamos, para que no sea tedioso, todo el tiempo expositivo* (Facundo, H, 21a)

> *... muchas veces en las prácticas y demás, directamente te dicen "hay que usar tal o tal recurso en estas seis planificaciones"... Un juego, imágenes, un video... Así que sí, las terminás usando este tipo de recursos en una planificación. Pero de lo que es entre nosotros, a lo que es con los chicos... hay que ver cómo funciona* (Lucas, B, 25a)

En general, siempre incorporan diversos recursos tecnológicos, saliendo de la clase expositiva –el uso de videos, tanto para proyección como para que los produzcan los/as alumnos/as, las búsquedas en Internet, uso de mapas conceptuales, aplicaciones para realizar presentaciones–. Ahora bien, todas las referencias que se hacen en las entrevistas al rol que tienen dichos artefactos culturales denotan, una vez más, un uso "motivador" o vinculado al entretenimiento de los/as alumnos/as[15], asociada a la idea de que los/as alumnos/as con los que ellos/as se van a encontrar necesitan entretenerse, se aburren, lo que sería "resuelto" a través de las tecnologías. Esto se encuentra en línea con el énfasis que las tecnologías y medios digitales ponen en la experiencia emocional más que racional, identificado por algunos estudios previos (Dussel, 2010a, 2012b; Dussel y Trujillo, 2017). También se hace referencia a la idea de usar los artefactos –digitales y no– para "resumir", ilustrar, presentar más rápidamente la información, o bien como disparadores.

---

15 Reforzando esta idea, en la encuesta, ante la pregunta sobre el grado de acuerdo con la frase "Ahora se aprende mejor gracias a la incorporación de tecnologías y medios digitales", tanto ingresantes como avanzados/as –aunque con un mayor porcentaje en estos/as últimos/as– han expresado estar de acuerdo.

teseopress.com

Ambas tendencias –las tecnologías como "motivadoras" y también como "agilizadoras" y "alivianadoras"– reproducirían cierta visión instrumental acerca de la incorporación de las tecnologías (Martín Barbero, 1996; Rueda Ortiz, 2008; Dussel y Trujillo, 2017).

Estas tendencias se encuentran en consonancia con lo investigado por Dussel (2012a) quien observó, entre las percepciones de los docentes respecto de la incorporación de tecnologías, que se plantea un vínculo entre éstas y la "diversión y motivación, repitiendo una construcción muy particular sobre lo divertido y lo aburrido que viene dada desde las industrias culturales (…) que sostienen que nada de lo académico puede ser entretenido, o generar interés o curiosidad" (p. 69). Además, se refuerza el discurso pedagógico –anteriormente referido– que afirma que es necesario, positivo y "más didáctico" acercarse al lenguaje de los medios y entretener a los/as alumnos/as, presuponiendo su aburrimiento o apatía por culpa de la falta de recursos que se utilizan, reforzando el argumento pedagógico para la incorporación de las tecnologías en las instituciones escolares, vinculado a la necesidad de entretener y motivar (Ros et al., 2014).

Estas cuestiones estarían demostrando que existe un paralelismo entre los discursos sobre las tecnologías que circulan en las escuelas secundarias (Dussel, Ferrante, González y Montero, 2015; Dussel y Trujillo, 2017), y los que circulan en la formación de docentes para educación secundaria –en línea con lo mencionado en el apartado anterior respecto de la relación con el saber escolarmente construida–. En este sentido, la incorporación de artefactos culturales tecnológicos digitales se da en términos de "innovaciones tradicionales". Es decir, si bien se incorporan nuevos artefactos a la batería de tecnologías que históricamente se utilizaban en las instituciones educativas, éstas se combinan, entraman, ingresan para sumarse a prácticas propias del formato escolar, centrados en el libro y en una voz única, tal como se describió en el apartado anterior. Lo

"nuevo" pedagógicamente es que los/as alumnos/as se puedan expresar, que se rescaten sus ideas previas, que construyan el conocimiento, que observen la realidad, que hagan actividades de aprendizaje, que trabajen en grupo, que se promueva el debate, darle centralidad a los/as alumnos/as, que sean investigadores/as de la realidad. Nuevamente aquí lo que emerge como "nuevas prácticas" o "prácticas actualizadas" se da en el marco de la cultura escolar. Los artefactos culturales tecnológicos digitales, parecerían ser nuevos elementos que ingresan a los sistemas de actividad (Leontiev, 1989, citado en Engeström, 2001) preexistentes y colisionar con los sistemas de actividad propios de la cultura escolar, con sus artefactos culturales clásicos, y sus propias reglas y formas de actuar que de ellos se derivan. Así, "la recepción de las nuevas tecnologías en las escuelas está mediada por la propia gramática escolar, por lo que ellas [las escuelas] pueden imaginar y por los repertorios de prácticas que tienen disponibles" (Dussel, 2012b, p. 212).

Habría cierto temor en los/as docentes a la pérdida del control de la clase ante la utilización de ciertos artefactos –tales como el celular, aplicaciones como Facebook o Instagram–. La cultura escolar tradicional vigente, entonces, "tamiza" lo que traen los artefactos tecnológicos digitales, lo que da lugar a combinaciones de elementos, en prácticas en las que prevalece la forma escolar vigente.

En línea con esto, aunque existe cierta exigencia de incorporación de los artefactos digitales –y ésta es vista como una obligación por parte de los/as estudiantes–, quienes manifiestan cierta tensión entre dicha exigencia –cuyo cumplimiento implica, en muchos casos, aprobar o no una unidad curricular– y la realidad escolar, que no les resulta un contexto favorable para dicha incorporación, en términos materiales. Así, el equipamiento con el que sí cuentan en el Instituto –y que es utilizado en las clases–, se contrapone con la realidad que encuentran en las escuelas

asociadas; manifiestan que lo que se trabaja en las prácticas es "utópico" por la falta de recursos que luego encuentran en dichos escenarios:

> *[Señalando materiales que trajo para mostrarle a una docente de Práctica III el día en que se realizó la entrevista] [Tengo] La computadora, imágenes, cuadros que yo nunca los voy a armar para los pibes, porque no se trabaja así. Es utópico. Eso no existe en el aula. En el aula hay una realidad (...) en el profesorado tenemos la posibilidad porque tenemos las computadoras, tenemos el aula de informática (...) tenemos el cañón para cualquier tipo de exposición, tenemos los proyectores y el cañón, así que bueno, en el profesorado se puede uno mover con la tecnología. El tema es en las escuelas, que no cuenta con todo eso... (...) a mí me hacen armar prácticas docentes con planificaciones, con muchas herramientas tecnológicas, pero la escuela no las tiene (...) Sinceramente me gusta trabajar con las nuevas tecnologías pero no me gusta trabajar en la práctica docente con esas tecnologías bajo presión, sobre todo cuando me tocan escuelas donde no... donde yo misma laburé y sé que no hay materiales (...) Las planificaciones son ficticias... (...)todos los profesores de la práctica te obligan a realizarlas de ese modo... y la realidad es que quiero aprobar! [risas] No sé si queda claro [risas] (...) Lo que quiero decir es que la mayoría de las escuelas no cuentan con los recursos y la planificación queda en la nada. Es inaplicable...* (Nadia, H, 37a)

> *[Mi clase ideal incluiría] Proyector, sala de video, mapas, planisferio... globos. Clases ideales en planificaciones, cosa que me evalúen y vean el procedimiento de cómo se hace, pero si tiene que ser una clase para llevar a la práctica... no. Primero tengo que ver qué tengo, qué puedo usar y después cómo empleo eso a qué tiene la escuela y qué puedo llevar yo y qué puedo tratar de conseguir y armar la clase. Primero lo que tengo y después la armo (...) no hay proyector en la escuela, nadie te presta, no puedo comprarlo, entonces vamos con el mapa número... grande, tradicional, y las imágenes de los libros* (Facundo, H, 21a)

Por su parte Ezequiel, quien fue el único que describió en la entrevista un intento de realizar una experiencia que proponía utilizar elementos propios de la cultura digital

–el lenguaje de los *hashtags*[16] y la aplicación Instagram, de extendido uso–, se encontró al querer implementarla con un obstáculo de índole pedagógica. El docente a cargo del curso en el que estaba realizando las prácticas no se lo permitió:

> *... hice un material para dar una clase en práctica de segundo, pero el profesor en la escuela no quiso que usemos la netbook porque los chicos se distraían (...) Teníamos pensado usar Instagram para que elijan imágenes y en el hashtag lo fundamenten con ciertos conceptos claves pero el profesor dijo que no, que estaba en desacuerdo porque se iban a dispersar, que no era una buena idea porque íbamos a perder tiempo y los chicos se nos iban a perder dentro de la computadora. Entonces, no estuvo... se le notaba al profesor que no era amigo de la tecnología para nada. (...) [Lo íbamos a hacer] con la computadora porque vimos en las observaciones que al menos la mitad de los chicos llevaban las netbooks a las clases. Entonces, vimos que al menos trabajando en grupo íbamos a tener una herramienta copada para trabajar (...) [Finalmente] Les hicimos el material visual, les llevamos las fotos, ellos lo eligieron, lo pusieron en una hoja A4, pegaron la foto y recrearon el modelo de Instagram y pusieron hashtag privatización, hashtag nacionalización. Y lo hicieron... fue algo frustrante para ellos porque hubiese estado bueno hacerlos al menos en el celular, porque tener la aplicación, pero el profesor no... (...) El profesor [de Prácticas] terminó la clase y dijo que no le gustó para nada la clase (...) Nos dijo que no le gustó, que se nos dispersaron, que nos sobró 15 minutos... No fue una buena experiencia para mí* (Ezequiel, H, 20a)

En este caso, ese obstáculo con el que se encontró hizo que en la clase se terminaran reemplazando los artefactos digitales por papeles y textos escritos que emularon la aplicación. En este punto resulta pertinente la observación de Hartley (citado en Dussel, 2012b), quien afirma que habría cierta tendencia en los sistemas educativos a responder a

---

16 Marcas señalizadas con un signo numeral "#" seguido de una o más palabras y/o números, que "etiquetan", categorizan publicaciones en distintas redes sociales como Twitter, Instagram, Facebook. Permiten realizar búsquedas posteriores en las redes a través de dicha categorización.

teseopress.com

la era digital prohibiendo el acceso a entornos y dispositivos digitales bajo su esfera. De esta manera, no estarían enseñando –ni los/as alumnos/as aprendiendo– a ser "competentes digitalmente" sino que la escuela los "protege" de los contenidos o prácticas "inapropiadas". Aun así, estos son pocos casos y en general pareciera que estarían cambiando las percepciones sobre las "amenazas" de los dispositivos digitales por parte de los/as docentes (Dussel, 2012a).

3.d.2. La puesta en práctica del rol docente

Por su parte, en los grupos focales que fueron realizados como parte del trabajo de campo de esta investigación se solicitó a los/as estudiantes que desarrollaran un proyecto pedagógico, con la consigna de que armen su proyecto ideal, sin restricciones de recursos ni de espacios. En la misma línea, se pusieron en juego allí nuevamente "innovaciones tradicionales", combinaciones de elementos propios de la cultura digital con formas escolares preexistentes, en las que prevalecen estas últimas y se refuerzan las prácticas escolarmente mediadas.

En el grupo focal de Historia, eligieron planificar un proyecto sobre la dictadura cívico-militar de 1976. En él se incorporaron videos de publicidades de la época, imágenes de tapas de diarios, un video del Juicio a las Juntas, copias de declaraciones militares, y se incluyó como actividad la realización de una presentación en conjunto con los alumnos a través del proyector:

> *... ya que sería una clase ideal tenemos una computadora, tenemos proyector, tenemos Internet... Entrás a la página de Prezi y hacemos un Prezi con los conceptos que salieron de los chicos* (Grupo focal Historia)

En relación con los recursos visuales, las decisiones que tomaron los participantes de los grupos focales pasaron nuevamente por el hecho de "hacerlo entretenido" o agilizarlo:

... el uso de las TIC acá en el profesorado las trabajamos desde primer año y estamos en pleno siglo XXI y esto es inevitable. Entonces hoy en día no hay más fotocopia. Los chicos le sacan foto a tu hoja... (...)
– Si uno se empieza a pelear hasta con el uso del celu es imposible (...)
– Aparte, a ver, con un click en Google podés...
– Podés agilizar mucho más la clase, hacerlo más cómodo (Grupo focal Historia)
... lo visual también capta más la atención de los chicos, ya sea un video o una imagen (...) hay que captar la atención de los chicos de alguna manera. Y si estás leyéndole vos o tienen que hacer una lectura para después analizar y capaz que tenés bastantes distracciones, que habla con el compañero...
– (...) Y digamos lo visual en general que pueda captar imagen y todo eso (Grupo focal Historia)

No hubo problematización respecto de las imágenes que se utilizarían, en los sentidos antes mencionados (Malosetti Costa, 2006; Serra, 2006). Al consultarles –al finalizar la tarea asignada– respecto de si podrían haber incorporado una película, tampoco refirieron a cuestiones pedagógicas, sino más bien pensaron cuáles incluirían, siempre a modo ilustrativo.

En el grupo focal de Biología, eligieron trabajar sobre biotecnologías. Propusieron un trabajo con salidas didácticas, imágenes pegadas en el pizarrón, armado de un informe para que los/as alumnos/as realicen con acceso a *netbooks* e Internet, biblioteca y material aportado por el/la docente, y la exposición de la investigación realizada en una feria de ciencias, con formato a elección. La idea del uso de las imágenes aparece una vez más como una manera de atrapar la atención, al igual que sucede con el grupo de Historia:

Con llevarle distintas imágenes, qué es la biotecnología en estas imágenes, eso está bueno...
– Para ustedes qué es biotecnología.
– La imagen re llama la atención.

teseopress.com

– Eso de las imágenes está re bueno. Cuál de estas imágenes crees que se relacionan con la biotecnología.
(...) Bueno comenzará la clase...
– Pegando imágenes en el pizarrón.
– Colgando imágenes.
– No primero les escribimos la pregunta en el pizarrón la siguiente pregunta: cuál de las siguientes imágenes se relacionan con... (Grupo focal Biología)
Por eso está bueno que hagamos una pequeña introducción, una situación problemática, no sé, que se yo, le mostrás un video (Grupo focal Biología)

Durante el grupo focal las estudiantes hicieron alusión a que estaban pensando una clase sin recursos tecnológicos:

– Cómo somos cortas, ¿no? Porque nos dicen que tenemos la escuela ideal y nos cuesta un Perú que tengan, que tienen internet, o sea, qué mal acostumbradas estamos...
– Nunca hablamos de netbooks, ponele (Grupo focal Biología)

Estos comentarios denotarían cierta consideración –aprendida en la institución– acerca de que una clase ideal debería incluir recursos tecnológicos, sin embargo no fue lo primero que emergió al tener que organizarla. Como parte de los grupos focales, al finalizar la actividad de planificación se les realizaron preguntas a los/as participantes, tendientes a la reflexión acerca de lo realizado, y nuevamente allí se reforzó la idea de la puesta en práctica de "innovaciones tradicionales", al destacar los proyectos armados. También se les preguntó acerca de si podrían haber incorporado en el proyecto otro tipo de recursos, tales como búsquedas en Internet, obras de arte, mapas conceptuales digitales y de qué maneras. Al respecto, siempre respondían en forma afirmativa, en general anclándolos en actividades propias de la cultura escolar:

E: ¿Podrían haber usado un mapa conceptual digital por ejemplo?
A1: Sí, como parte de la introducción de las biotecnologías
A2: En la explicación

A3: Sí, o construido por nosotras o si encontramos algo que...
A1: Que está bueno, que sirva
A4: Que está bueno para ellos
A1: Compartirlo
(hablan todas juntas)
A4: Sino ir armando un mapa conceptual entre los alumnos y los docentes
E: ¿Y podría hacerse también una búsqueda en Internet, podrían usar una búsqueda en Internet?
A3: Sí, también
A5: Esa información que ellos tienen que buscar, encuentren algún mapa y lo puedan usar (Grupo focal Biología)

Cuando se les consultó acerca de si conocían otras maneras de pensar las clases, decían que "sí, la tradicional" o "la expositiva":

– A1: Sí, creo que el contenido esencial para todo lo que nos quedó [de lo aprendido en el profesorado] es tener en cuenta el conocimiento previo de los chicos. Esa es creo que, a los que le prestamos atención a eso, lo que más nos llamó la atención, que no se trata solamente de saber reconocer la diferencia entre objetivos y propuestas, pero tener en cuenta los conocimientos previos fue el contenido que creo que más nos llamó la atención, sin eso vas a seguir reproduciendo lo que antes criticabas.
– A2: Sí, las viejas prácticas docentes (Grupo focal Historia)

– A1: [Lo que aprendimos en el profesorado es] jugártela con hacer un proyecto de decir, bueno, apostar por los pibes. Yo creo eso no lo hubiese hecho si no tendría las herramientas.
– A2: Las salidas
– A3: Pensar por ejemplo en los objetivos, en qué finalidad tiene el proyecto, en qué es lo que querés lograr, el pensar el fin del proyecto, quizás uno pensaba en la clase en sí...
– A4: Que no sepan solamente el contenido, el pensamiento crítico, las observaciones
– A2: Todo cruza la clase, no sólo el contenido
– A5: Quizás pensar el ideal de decir, bueno, que investiguen ellos (...) generar un poco (...) de ellos. (...)

teseopress.com

> *– A2: Además eso de que el docente no sea siempre el que explica, esto del aula invertida (...) Y no estar siempre ahí parado enfrente explicando* (Grupo focal Biología)

En una de las entrevistas también aparecía esa idea, donde se distingue entre "lo tradicional" y "lo que me enseñan a hacer en este profesorado", más "actualizado" en términos pedagógico-didácticos, de acuerdo a lo expresado:

> *... hay puntos intermedios... yo creo que un poco de lo tradicional, de explicar, de transmitir conocimiento debe existir en la clase... pero bueno, incorporar por ejemplo actividades en las que los chicos puedan expresarse, actividad en las que puedas saber qué ideas previas tienen, respecto de un tema que vas a dar, eso está bueno también. En la tradicional no... En la tradicional se para un profesor y te explica, y te explica, no le interesa si vos sabés algo antes y si ese algo que el chico sabe hay que modificarlo, no hay que modificarlo, si sirve... no interesa nada* (Emilia, B, 42a)

Aquí aparece nuevamente lo que recuerdan y rescatan de su paso por el profesorado y de los aprendizajes allí adquiridos, en donde se destacan los aspectos pedagógicos de la relación con el saber. Además, al referir a cuestiones instrumentales aprendidas, las vinculan con aspectos didácticos pero no con la incorporación de los artefactos culturales tecnológicos digitales.

Finalmente, y en refuerzo de lo que venimos diciendo, dos de los estudiantes que tienen experiencia en el ejercicio del rol refieren en sus testimonios a que incorporan medios y tecnologías digitales, con la misma lógica: Elsa y Eduardo, dicen hacerlo a través de videos –tanto para exposición como en términos de producción de sus alumnos/as–, mapas conceptuales, búsquedas en Internet:

> *Para "Estado y políticas públicas" (...) le puse, con la música de El lamento de Malinche e imágenes... Imágenes y mapitas conceptuales chiquitos, entonces lo fui matizando. Todo en el mismo video. Pero no llegaba a los diez minutos. Cortito... porque más de eso no lo toleran... (...) Mapas conceptuales, todo lo que es mapas*

> *conceptuales... Les hago googlear, "busquen diferentes fuentes"... Por ejemplo, me gusta adelantar el tema de la siguiente clase y que entre ellos se organicen y lo lean de distintas fuentes para armar los debates* (Elsa, H, 45a)

> *Más allá de que la profesora que te decía, [apellido de la docente], insiste en generarnos nuevas ideas de TIC que de hecho yo creo que eso sí lo uso con los pibes míos de economía. Más que la net, la gran mayoría tiene celular. Entonces con el celular sí puedo sacarle el jugo. "Googleen", les digo "Chicos, ¿tienen Internet? si no tienen yo les paso" y les abro mi Internet para que googleen un tema, lo busquen o, como te decía, también hagan videos. Me acuerdo hace un par de años hicieron unos noticieros... no, cada uno podía hacer como quisiera la presentación del tema* (Eduardo, H, 51a)

Cabe destacar que en estas dos últimas citas se trata de los/as estudiantes "grandes" que, como se mencionó, si bien afirman que les cuesta el vínculo con las tecnologías, reconocen una necesidad –¿o exigencia?– en su incorporación a las prácticas. En los restantes casos que cuentan con experiencia docente no refieren a dicha incorporación; en particular, Nancy afirma que "la realidad" es otra cosa y que resulta hasta desfasado pensar en la incorporación de las tecnologías en los contextos en los que se trabaja, poco propicios y desprovistos materialmente, reforzando la idea de obstáculos materiales, anteriormente referida. Es decir, en el ejercicio docente primarían cuestiones más centradas en lo pedagógico, en la significatividad de las actividades por sobre los artefactos utilizados.

A modo de síntesis, y de acuerdo con lo que se fue trabajando en los anteriores apartados, el recorrido de éste refuerza –a través de las maneras en que se incorporan los medios y tecnologías digitales, y también en los espacios en los que no están dichos artefactos– el rol pedagógico que le otorgan los/as estudiantes a los artefactos culturales tecnológicos digitales en la relación con el saber.

En las primeras aproximaciones de los/as estudiantes a la práctica docente, dicho rol pareciera ser el mismo que le otorgan los/as docentes formadores/as. Más allá de algunas excepciones en las que se intenta incluir otras operaciones con el saber más vinculadas con la cultura digital –sobre todo en experiencias que cuentan en escuelas asociadas o en planificaciones que nunca llevaron a la práctica–, los/as estudiantes tienden a desarrollar propuestas que constituyen "innovaciones tradicionales", como combinaciones, entramados de prácticas, en su mayoría con el fin de entretener, motivar a los futuros alumnos, agilizar las clases, y siempre dentro de un marco regulatorio propio de la cultura escolar (Dussel y Trujillo, 2017): el centro simbólico del saber está en la cultura letrada y todo ingreso de la cultura digital y sus prácticas es pasada por dicho tamiz. Es preciso aquí situar a la escuela, y a la formación docente, como construcciones históricas, en las que los cambios necesariamente son de mediano plazo, en ritmos muy diferentes a las veloces transformaciones que se dan a nivel cultural y en particular al referirnos a los que se asocian a la cultura digital. Es de esta manera que las instituciones escolares procesan los cambios.

En este punto resultan pertinentes las apreciaciones de Viñao Frago (2002) respecto de las reformas educativas y las innovaciones en las instituciones. La cultura escolar como construcción tiene modos de hacer y pensar sedimentados a lo largo del tiempo, cuya regularidad e inercia tiende a rechazar, ritualizar, modificar, reelaborar diversos elementos que pujan por ser incorporados. Desde una perspectiva relacional (Burbules y Callister, 2001) los artefactos culturales tecnológicos modifican las prácticas a la vez que son modificados, por lo que sus formas de uso son permeadas por los sujetos y los contextos en los que se utilizan. Ocurre esto con las nuevas formas de vincularse con el saber que traen consigo los artefactos culturales tecnológicos digitales, que son "traducidas", combinadas con prácticas y formatos preexistentes –lo que denominamos innovaciones

tradicionales–, o bien toman la forma de exigencias que no pueden ser cumplidas por encontrarse con obstáculos de diverso tipo –materiales y pedagógicos-.

Más allá de estas consideraciones, entendemos a la cultura escolar como algo "vivo", en movimiento, que se constituye en combinaciones contingentes de tradición y cambio. Caso contrario, "sería incapaz de generar productos propios o de transformar, adaptándolas a sus requerimientos y fagocitándolas, las sucesivas reformas educativas. Por ello es posible hablar, frente a las reformas sin cambios, de los cambios sin reformas" (Viñao Frago, 2002, p. 82). Éstos no se dan en abstracto sino en contextos y circunstancias determinadas, por lo tanto, incluso con las resistencias de la cultura escolar a los cambios y transformaciones –y el pasaje por su tamiz–, las instituciones no se encuentran ajenas a los contextos en los cuales se encuentran. Probablemente es por esto que en la institución analizada se han registrado movimientos en torno a la utilización de los artefactos culturales tecnológicos digitales y a cierta problematización respecto de la información circulante en la Web. Así, se trata de una institución que no es ajena a los cambios, aunque muchísimo más acelerados, que se dan en la cultura y la sociedad contemporáneas.

teseopress.com

Conclusiones

Comenzamos esta investigación con algunas preguntas que partían de una caracterización del escenario del sistema formador, signado por su reconfiguración en diversos aspectos. Por un lado, nos referimos a su masificación, diversificación y al acceso a los estudios de formación docente de nuevos sujetos. Por otro, identificamos un atravesamiento por la cultura digital, tanto respecto de los nuevos artefactos que ingresaron a las instituciones a partir de políticas públicas de dotación tecnológica –de nivel secundario, para el que se forman los/as estudiantes, y también de los institutos de formación docente–, así como en relación con las prácticas de los sujetos que circulan por ambas instituciones, en sus vidas cotidianas. En este escenario nos interrogamos acerca de qué sucedía en las instituciones de formación docente, en torno a los saberes y las prácticas, acerca de cómo entramaban las prácticas de los/as estudiantes con las que se proponen desde la institución. En particular, nos preguntamos cómo es la relación pedagógica con el saber a enseñar que se construye en este contexto a partir de la mediación de artefactos culturales tecnológicos digitales y de qué maneras particulares dichos artefactos modifican, permean, atraviesan, entraman dicha relación.

Se partió de la hipótesis de que, tanto los sujetos que ingresan a las instituciones de formación docente como los nuevos artefactos vinculados a la cultura digital, ponen en juego nuevas prácticas que entran en tensión con las propuestas de la institución formadora que disputarían los modos de producción y circulación de saberes propios de la cultura escolar tradicional.

Teniendo en cuenta que trabajamos con la metodología de estudio de caso nos aproximamos, a través del abordaje de las particularidades de un caso singular, a la

comprensión de interrogantes e inquietudes más amplios. Daremos cuenta entonces en los próximos párrafos de los principales hallazgos de esta tesis: el tamiz de la cultura escolar que permea el ingreso de los artefactos culturales tecnológicos digitales a la institución formadora, el peso de lo pedagógico en la construcción de la relación con el saber a enseñar, las innovaciones tradicionales en las prácticas de los futuros formadores que resultan del entramado de elementos de la cultura digital y la cultura escolar y el registro por parte de la institución formadora de algunos de los cambios contemporáneos propios de la cultura digital.

En relación con el primer hallazgo, si hacemos foco en los artefactos digitales, éstos ingresan en la institución formadora de diversas maneras, según lo referido por los/as estudiantes. Por un lado, hay una tendencia mayoritaria a incluirlos en las prácticas de enseñanza de los/as formadores/as –la institución cuenta con recursos disponibles y su uso es frecuente–, y en esa inclusión aparecen de manera subsidiaria a una forma de relación con el saber que es la escolarmente construida. Así, de acuerdo a lo analizado a partir de las entrevistas, los artefactos digitales son puestos al servicio de la re-presentación de contenidos ya aprendidos, como motivadores para la enseñanza, como reemplazantes o enriquecedores de lo que se dice en el libro, en general mediados por el docente y el libro como voces autorizadas. Con estos sentidos, a su vez, se les solicita desde la institución a los/as futuros/as docentes que los incluyan en sus planificaciones, en términos de motivación, de incorporación de "lo nuevo" para los futuros alumnos, adolescentes que transitan el nivel medio y que están familiarizados con las tecnologías digitales. Sin embargo, al momento de su implementación se encuentran con obstáculos pedagógicos, que se reflejan en los discursos de los docentes de Práctica o bien de los docentes co-formadores de las escuelas asociadas. Esto último podría dar cuenta de cierto temor de los/

as docentes ya consolidados a la pérdida del control de la clase ante la utilización de ciertos artefactos –tales como el celular, aplicaciones como Facebook o Instagram–.

Así, la cultura escolar tradicional vigente "tamiza" lo nuevo; en este caso, lo que traen los artefactos tecnológicos digitales, de lo que resultan entramados inéditos. Así, "la 'traducción escolar' puede hacer que lenguajes novedosos se transformen en 'más lo mismo' en muchas ocasiones" (Dussel, 2010b, p. 4). Lo que se recoge de las entrevistas muestra una cultura escolar que, en tanto construcción histórica, está en movimiento, en particular ante la incorporación de los artefactos digitales, a los que amolda a sus características y lógicas. Como ya se mencionó, ante un escenario de cambios culturales más que veloces, la escuela y la formación docente procesan a su modo dichos cambios, incorporan ciertos aspectos, modifican otros y rechazan otros tantos.

Es en este sentido que, en relación con los artefactos digitales, los/as estudiantes muestran en sus testimonios haber construido en su tránsito por la institución formadora criterios valiosos de búsqueda en Internet y de curaduría de contenidos presentes en la Web que les permiten un uso más crítico de los artefactos culturales tecnológicos digitales. Esto daría cuenta de que en las instituciones de formación docente –o al menos en la que investigamos– está presente la construcción de una mirada crítica que problematiza la confiabilidad de las fuentes y de la precisión de los saberes que se movilizan en la Web.

Otro hallazgo central de la investigación es que –a partir de los relatos de los/as estudiantes– hay una fuerte impronta de la construcción del componente pedagógico de la relación con el saber en la institución formadora. Dicha construcción tiene lugar a partir de las prácticas de enseñanza de los/as formadores/as, su vínculo con los/as estudiantes, horizontales y de confianza, su imagen como principales portadores del saber, lo que se ve favorecido por el clima institucional de libertad y participación y el vínculo con los pares. Pareciera que, entonces, en términos de la

formación docente y de la construcción de la relación pedagógica con el saber, la cuestión pasa por el valor que tienen los intercambios con los/as formadores/as, con los vínculos con los/as compañeros/as, con lo que se aprende del trabajo de enseñar en el Instituto en general, y no por lo que aporta la mediación a través de los artefactos culturales tecnológicos digitales. La tarea de enseñar se construye, se refuerza, interpela a los estudiantes que pasan por la institución bajo estudio. Esto mostraría una nueva caracterización respecto de lo que se construye en las instituciones, en contrapunto con la tradición académica históricamente presente en la formación de docentes para nivel secundario en la que el peso mayor lo tenía el saber disciplinar a enseñar.

En este sentido, no hemos hallado diferencias importantes entre las carreras –Historia o Biología– en las que se focalizó el trabajo de campo, en torno a los aspectos analizados. No resultaría significativo, para los sujetos con los que trabajamos, de qué saber a enseñar se trata: en la relación pedagógica con el saber a enseñar, pesa más lo pedagógico y cómo los artefactos culturales tecnológicos digitales median dicha relación, pero no habría una impronta específica dada por el saber disciplinar.

Hemos concluido también que las prácticas de los/as estudiantes con los medios y tecnologías digitales, de acuerdo a su relato, distan mucho de los diagnósticos sobre los vínculos entre los jóvenes y las tecnologías. Los/as más jóvenes –que utilizan las tecnologías y medios digitales en la vida cotidiana de una manera más natural– intentan integrar elementos u operaciones de la cultura digital en las planificaciones y en sus experiencias de enseñanza –aunque se encuentran con obstáculos, como se mencionó–, pero sus prácticas concretas se distancian de un atravesamiento total por la cultura digital. Por su parte, quienes tienen más edad expresan cierto rechazo a las tecnologías y se autodefinen como "lentos" en el aprendizaje del uso de las mismas, a la vez que demuestran tener conciencia –aprendida en la institución– de la "necesidad" de incluir trabajo

con tecnologías y medios digitales en sus futuras prácticas docentes. En general –y más allá de sus edades–, se observa un mayor vínculo personal con las tecnologías como usuarios en la vida cotidiana que como docentes

Planteamos en este punto algunas inquietudes e interrogantes que surgen a partir de esta tesis y sobre los que sería interesante abrir nuevas líneas de investigación. Si bien se trata de una temática relativamente nueva, que ha despertado mucho interés y variadas producciones en investigación, tanto desde el sector estatal como el privado, sería interesante continuar avanzando en ciertos aspectos. Fundamentalmente, uno de estos aspectos lo constituye el análisis de las prácticas de los/as formadores de futuros docentes –a partir de observaciones de clases, por ejemplo–, en relación con las tramas de la escolarización de los artefactos culturales tecnológicos digitales. Sería pertinente también poder explorar las relaciones entre docentes coformadores y estudiantes, y entre formadores y estudiantes, en torno a los obstáculos pedagógicos y epistemológicos con los que se encuentran estos últimos al realizar sus primeras prácticas como docentes, y en particular cuando estos obstáculos son puestos ante los medios y tecnologías digitales.

Las instituciones seguirán procesando a su ritmo los cambios que se dan en la sociedad. Como ya hemos precisado, si bien se encuentran situadas en un momento histórico y cultural determinado, sostienen características propias a lo largo del tiempo y transitan las reformas y transformaciones en la sociedad de diversos modos. En el caso de las instituciones de formación docente, seguirán avanzando en la alfabetización digital de quienes serán docentes –lo que, como vimos, es puesto en juego en la institución bajo estudio–, en el análisis de las prácticas culturales propias de la cultura digital, en la problematización y planteamiento de interrogantes respecto de cómo los medios y tecnologías representan la realidad, cuáles son sus lenguajes y sus intereses respecto de las audiencias, cuáles son sus modos

de operar con el saber. Esto se logra trabajando con los aspectos culturales, sociales, epistemológicos, económicos de los medios y tecnologías digitales y sobre los dilemas éticos a los que nos enfrentamos en la cultura digital (Dussel, 2012b).

A su vez, tal como afirma Serres (2013) se renuevan ciertas preguntas respecto del saber que atravesaron la historia de la escolarización pero que hoy se plantean de otro modo: "¿Qué transmitir? ¿El saber? Ahí está en todas partes por la Red, disponible, objetivado. ¿Transmitirlo a todos? En este momento, todo el saber es accesible para todos. ¿Cómo transmitirlo? ¡Ya está hecho!" (p. 28). Estos interrogantes sin duda desafían a las instituciones educativas en su conjunto, y en particular a las de formación docente, que forman a quienes serán los/as encargados/as de la transmisión cultural; pone en tensión la centralidad del docente, de la escuela como espacio exclusivo del saber, que constituyen puntos nodales que definen la cultura escolar.

Ante esto, pueden considerarse a los medios y tecnologías digitales como objeto de saber: problematizarlos como "objetos de la cultura", como objetos que habilitan encuentros distintos con el mundo, para apropiárselos y "acceder a sus lenguajes como modos de representación de las experiencias humanas" (Dussel, 2018, p. 98). Esto permitiría ir contra la tendencia a la irracionalidad que proponen los nuevos medios, la cultura de lo inmediato, de la descomplejización del mundo. En palabras de Dussel (2018), ante los desafíos de la conectividad, hiperatención y aplanamiento del mundo,

> … los momentos y espacios de trabajo con las tecnologías digitales en la escuela [son] (…) centrales para que podamos convertirlas en objeto a profanar, esto es, para que podamos problematizarlas, cuestionarlas y mirarlas con distintas perspectivas, para que podamos recortarnos y distanciarnos de la corriente de la estandarización y de los caminos que van armando los algoritmos de la popularidad (p. 103).

En esta investigación hemos visto cómo la institución de formación docente procesa a su manera los cambios culturales, se demora ante éstos, resguarda su espacio y sus estructuras. No renuncia a ser parte de la cultura contemporánea, a las coordenadas de este tiempo, sino que se transforma registrando, de diversas maneras, los artefactos culturales tecnológicos digitales. Se transforma, pero a la vez se permite ciertos procesamientos, miradas críticas ante la realidad circundante, cuidando, por sobre todo, lo pedagógico, y su función fundamental que es la de formar futuros docentes. Se sostiene así como espacio de demora, de suspensión (Masschelein y Simmons, 2014), de "puesta sobre la mesa", de distanciamiento y reflexión.

teseopress.com

Bibliografía

AMAYA, M. A. y BRESSAN, S. B. (2010) "Las TIC en la formación docente. Una experiencia colaborativa de integración de Cs. Naturales y TIC". En *Congreso Iberoamericano de Educación Metas 2021*, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/TICEDUCACION/RLE3198_Amaya.pdf (19/07/18)

ANDREOLI, B. y MARRERO, A. (2013) "Relación con el saber y experiencias de los y las adolescentes en liceos públicos de Montevideo: elementos para repensar nuestra educación". En Actas Científicas del XXIX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Recuperado de: http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/pn/PN24/P_AndreoliMarrero.pdf (03/08/2016)

ARDILES, M. y BORIOLI, G. (2010) "Las huellas de la academia en los profesores de profesores. Algunos resultados del trabajo de campo". En *Revista Praxis Educativa*, *16*(14), pp. 57-65. Recuperado de http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/n14a07ardiles.pdf (20/06/18)

AREA MOREIRA, M. (2012) "*La alfabetización en la sociedad digital*". En AREA MOREIRA, M., GUTIÉRREZ MARTÍN, A. y VIDAL FERNÁNDEZ, F. (2012) *Alfabetización digital y competencias informacionales*. Madrid, Ariel y Fundación Telefónica.

ARROYO, M. (2011) *Sentido común y espacio público. Una exploración de los sentidos acerca de lo público en docentes de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires, Libros Libres, FLACSO Argentina. Recuperado de: http://libroslibres.flacso.org.ar/sites/default/files/

sentido-com%C3%BAn-y-espacio-p%C3%BAblico-una-exploraci%C3%B3n-de-los-sentidos-acerca-de-lo-p%C3%BAb. (04/04/2016)

BAUTIER, E. y ROCHEX, J. Y. (1999) "L'Expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification? . En Revue Française de Pédagogie, n. 129, pp. 143-145. Recuperado de: https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1999_num_129_1_1068_t1_0143_0000_3 (15/07/18)

BEILLEROT, J., BLANCHARD-LAVILLE, C. y MOSCONI, N. (1998) *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires, Paidós.

BIRGIN, A. (1999) *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego.* Buenos Aires. Troquel.

_____ (2000) "La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión". En GENTILI, P. y FRIGOTTO, G. (comps.) *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Buenos Aires, CLACSO.

_____ (2013) "¿Serán profesores? Aportes a los debates actuales en torno de la formación docente en Argentina". En *Revista Pasar la Palabra*, N° 6, pp. 2-6. Rosario, Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación de Rosario (AGCER).

_____ (coord.) (2014) *Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del MERCOSUR*. Buenos Aires. Teseo/OEI/ Programa de Apoyo al Sector Educativo del MERCOSUR (PASEM)/MERCOSUR. Recuperado de: https://www.editorialteseo.com/archivos/12749/estudio-sobre-criterios-de-calidad-y-mejora-de-la-formacion-docente-del-mercosur/ (19/06/2018)

_____ (2015a) "¿Nuevos docentes, nuevos discursos? Acerca de la expansión de la formación docente en Argentina". En LOPES, A., PEREIRA, F., FREITAS, M. y A. DE FREITAS (eds.) *Trabalho docente, subjetividade e formação*, pp. 105-119. Porto, Brazil, Mais Leitura.

_____ (coord.) (2015b) "Representaciones sociales de las ciencias y las tecnologías de estudiantes y docentes de las escuelas medias argentinas". Informe de Investigación FYPF – UNIPE – MINCyT. Mimeo.

_____ (2018) "¿Serán profesoras y profesores? La ampliación de derechos y la formación de profesores en Ciencias Exactas". En KRICHESKY, M. (comp.) *Derecho a la educación y pedagogía(s). Aportes para un pensamiento pedagógico del siglo XXI*, pp. 29-46. Buenos Aires, Editorial UNIPE. En prensa.

BIRGIN, A., INGRATTA, A. y MOSCATO, P. (2018) "¿Nuevos escenarios en la formación docente? Un análisis desde la normativa y las voces de los y las estudiantes". Buenos Aires, Editorial UNIPE. En prensa.

BIRGIN, A. y PINEAU, P. (2007) "Esos raros peinados nuevos: ¿Qué traen los futuros docentes?" En: FELDFEBER, M. y ANDRADE OLIVEIRA, D. (comps.) *Políticas educativas y trabajo docente*. Buenos Aires, Noveduc.

_____ (2015) "Posiciones docentes del profesorado para la enseñanza secundaria en la Argentina: una mirada histórica para pensar el presente". En Rev. *Teoria e Prática da Educação*, v. 18, n.1, p. 47-61, Janeiro/Abril 2015. Recuperado de: http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/28997/pdf_74 (19/10/2015)

BIRGIN, A. y RUBENS, P. (2012) "La expansión de la Formación Docente. Acerca de la democratización de la educación en un escenario fragmentado". En XI Seminario de la Red Estrado: "Políticas educativas para América Latina: praxis docente y transformación social". Santiago de Chile, Universidad de Chile.

BRASLAVSKY, C. y BIRGIN, A. (comps.) *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente.* FLACSO/CIID Miño y Dávila, Buenos Aires.

BROITMAN, C. y CHARLOT, B. (2014) "La relación con el saber. Un estudio con adultos que inician la escolaridad". En *Educación Matemática*, vol.

26, núm. 3, diciembre, 2014, pp. 7-35. México Distrito Federal, Grupo Santillana. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-58262014000300007 (23/06/18)

BRUNER, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura.* Madrid, Visor.

BUCKINGHAM, D. (2008) *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires. Manantial.

BURBULES, N. C. y CALLISTER, T. A. (2001) *Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Barcelona, Granica.

CARRILLO ROSAS, A. I. y GOYZUETA SANDOVAL, Y. A. (2017) "Tecnología en el aula: la perspectiva de los estudiantes de un instituto de formación docente". En XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México, 20 al 24 de noviembre de 2017. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2697.pdf (01/09/18)

CASSANY, D. (2002) "La alfabetización digital". En XII Congreso Internacional de la Asociación Lingüística y Filológica de América Latina (ALFAL), San José, Universidad de Costa Rica.

CHARLOT, B. (1996) "Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia". En *Cad. Pesq.*, N° 97, p. 47-63, maio 1996. Traducción del francés de Neide Luzia de Rezende. Recuperado de: http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/803/814 (11/07/18)

_____ (1999) "Le rapport au savoir". En BOURDON, J. y THÉLOT, C. (dirs.) *Éducation et formation: recherches et politiques éducatives*. Paris, Éditions du CNRS.

_____ (2006) *La relación con el saber. Elementos para una teoría.* Montevideo, Trilce.

_____ (2008a) *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización*. Montevideo, Trilce.

_____ (2008b) "O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição". En *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.

CHARLOT, B. y ROCHEX, J. Y. (1996) "L'enfant-élève: dynamiques familiales et expérience scolaire". En *Lien Sociale et politiques*, n° 35, pp. 137-151. Recuperado de: https://www.erudit.org/fr/revues/lsp/1996-n35-lsp346/005068ar/ (15/07/18).

CHAROVSKY, M. (2013) *La fragmentación de la formación docente. Su relación con el sistema educativo. Estudio de caso en el partido de Pilar, provincia de Buenos Aires*. Tesis de Maestría. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires [MIMEO].

CHEVALLARD, Y. (1991) *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires, Aique.

COLE, M. (1990) *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid, Morata.

CORIA, A. (2011) "Las viejas y nuevas tecnologías en la enseñanza. Una perspectiva socio-cultural de análisis". En CORIA, A. y PENSA, D. (2011) *Reseña. Investigaciones, debates y experiencias en Educación a Distancia*. Córdoba, Asoc. Coop. FCE.

CUEVAS CORDERO, F. y GARCÍA FALLAS, J. (2014) "Las TIC en la formación docente". En *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*, Buenos Aires, Argentina, Noviembre de 2014. ISBN: 978-84-7666-210-6 – Artículo 1159. Recuperado de: http://www.oei.es/historico/congreso2014/memoriactei/1159.pdf (18/07/18)

DAVINI, M. C. (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires, Paidós.

_____ (2015) *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires, Paidós.

DAVINI, M. C. y ALLIAUD, A. (1997) "¿Quiénes eligen hoy ser maestros en Argentina?". En *Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada*, volumen XXVII, Nº 1, Paris: Organización de las Naciones Unidad para la Educación, la Ciencia y la Cultura, pp. 165-177. Recuperado de: http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001086/108681sb.pdf (08/09/2018).

DE ALBA, A. (1995) *Currículum: crisis, mito y perspectiva*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

DE MARCO, L. (2018) "Los sentidos en torno a la obligatoriedad de la escuela secundaria en la formación de profesores/as. Un análisis en dos instituciones formadoras del sur del Conurbano Bonaerense". Tesis de maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación. FLACSO. Mimeo

DIKER, G. (2007) "¿Es posible promover otra relación con el saber? Reflexiones en torno del proyecto DAS". En BAQUERO, R., DIKER, G. y FRIGERIO, G. *Las formas de lo escolar.* Buenos Aires, Del Estante Editorial.

DIKER, G. y TERIGI, F. (1997) *La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta*. Buenos Aires, Paidós.

DOUEIHI, M. (2010) *La gran conversión digital*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

DUSSEL, I. (1997) *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Buenos Aires, FLACSO-UBA.

_____ (2006) "Educar la mirada. Reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y de formación docente". En DUSSEL, I. y GUTIÉRREZ, D. (comps.) *Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires, Ed. Manantial, FLACSO / OSDE.

_____ (2010a) "La escuela y los nuevos medios digitales. Notas para pensar las relaciones con el saber en la era digital". En *La educación alterada. Una aproximación a la escuela del Siglo XXI*. Salida al mar Ediciones / Eduvim, Córdoba

_____ (2010b) "La imagen en la formación docente: ¿Por qué y para qué trabajar con imágenes?". En DUSSEL, I., ABRAMOWSKI, A., IGARZÁBAL, B. y LAGUZZI, G. *Aportes de la imagen en la formación docente. Abordajes conceptuales y pedagógicos*. Documento de trabajo, junio 2010. Proyecto Red de Centros de Actualización e Innovación Educativa (C.A.I.E). Línea: Pedagogías de la imagen. Instituto Nacional de Formación Docente. Recuperado de: http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/89762 (19/07/18)

_____ (2012a) *Documento básico: Aprender y enseñar en la cultura digital*. Buenos Aires, Fundación Santillana. Recuperado de: http://www.oei.org.ar/7BASICOp.pdf (27/10/2015).

_____ (2012b) "La formación docente y la cultura digital. Métodos y saberes en una nueva época". En BIRGIN, A. (comp.) *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio.* Buenos Aires, Paidós, Cuestiones de educación.

_____ (2018) "Sobre la precariedad de la escuela". En LARROSA BONDÍA, J. (ed.) *Elogio de la escuela*. Buenos Aires, Miño & Dávila.

DUSSEL, I. [et. al.] (2014) *Incorporación con sentido pedagógico de TIC en la formación docente de los países del Mercosur*. PASEM – Programa de Apoyo al Sector Educativo del Mercosur – OEI. Buenos Aires, Editorial Teseo. Recuperado de: https://www.editorialteseo.com/archivos/13115/incorporacion-con-sentido-pedagogico-de-tic-en-la-formacion-docente-de-los-paises-del-mercosur/ (27/10/2015).

DUSSEL, I., FERRANTE, P., GONZÁLEZ, D. y MONTERO, J. (2015) "Transformaciones de los saberes y participación cultural a partir de la introducción de las *netbooks* en escuelas secundarias". En PEREYRA, A. [et. al.] *Prácticas pedagógicas y políti-*

cas educativas: investigaciones en el territorio bonaerense. Gonnet, Editorial Universitaria UNIPE. Recuperado de: http://editorial.unipe.edu.ar/wp-content/uploads/2015/03/Pr%C3%A1cticas-pedag%C3%B3gicas-y-pol%C3%ADticas-educativas.-Investigaciones-en-el-territorio-bonaerense-UNIPE-2015.pdf. (05/08/2015)

DUSSEL, I. y TRUJILLO, B. (2017) "La tarea escolar con medios digitales como zona de contacto. Videos escolares de Argentina y México". En XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México, 20 al 24 de noviembre de 2017. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0564.pdf (01/09/18)

ENGESTRÖM, Y. (2001) "El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad". En *Journal of Education and Work*, Vol. 14, No. 1, 2001. Recuperado de: https://bit.ly/2OvGonZ (17/01/2018)

FALAVIGNA, C. H. y ARCANIO, M. Z. (2011) "Redes teóricas en torno a la relación con el saber. Elementos para el análisis de una noción en construcción". *Revista IRICE*, 22, 7-16. Recuperado de https://bit.ly/2OUVcvu (20/6/18)

FRIGERIO, G. y DIKER, G. (2005) "Acerca de la relación de saber y de las condiciones para aprender". En UNESCO/OREALC (coord.) *Educación secundaria en la región: ¿Dónde estamos y hacia dónde vamos*. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001492/149270s.pdf (10/09/2016)

GARCÍA ARETIO, L. (2005) "TIC en la Universidad. Los objetos de aprendizaje". En SITE, 2005 – Univ. Politécnica de Valencia. Recuperado de: https://bit.ly/2RerkNt (28/11/2018)

GARDNER, H. y DAVIS, K. (2014) *La generación app. Cómo los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad y su imaginación en el mundo digital*. Traducción de Montserrat Asensio Fernández. Buenos Aires, Paidós.

GILSTER, P. (1997) *Digital literacy*. Londres, John Wiley and Sons.

GRIECO, L. (2013) "Síntesis de la Tesis de Maestría: La dimensión grupal de la Relación con el Saber. Estudio de un caso en el escenario de la Educación Superior". En *Querencia. Revista de Psicoanálisis*. ISSN 1688-0129. Nro. 14, Febrero-2013, pp. 72-99. Recuperado de: http://revista.psico.edu.uy/index.php/querencia/article/view/160/90 (20/06/2018)

GROS, B. y CONTRERAS, D. (2006) "La alfabetización digital y el desarrollo de competencias ciudadanas". En *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 42, pp. 103-125, Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de: http://www.redalyc.org/pdf/800/80004207.pdf (15/07/18)

GUILAR, M. E. (2009) "Las ideas de Bruner de la 'revolución cognitiva' a la 'revolución cultural'". En Revista *Educere*, vol. 13, núm. 44, enero-marzo, 2009, pp. 235-241. Universidad de los Andes Mérida, Venezuela. Recuperado de: http://www.redalyc.org/pdf/356/35614571028.pdf (05/05/18)

GUTIÉRREZ MARTÍN, A., PALACIOS PICOS, A. y TORREGO EGIDO, L. (2010) "La formación de los futuros maestros y la integración de las TIC en la educación: anatomía de un desencuentro". En *Revista de Educación*, Núm. 352, mayo-agosto 2010, pp. 267-293. Segovia, España. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_TIC.pdf (29/07/18)

GUZMÁN FLORES, T., GARCÍA RAMÍREZ, M., CHAPARRO SÁNCHEZ, R., y ESPUNY VIDAL, C. (2012) "Formación docente para la integración de las TIC en la práctica educativa". En *Apertura, Revista de Innovación Educativa*, v. 3, n. 1,

p. 6-13, jun. 2012. ISSN 2007-1094. Recuperado de: http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/181/196 (26/07/18).

HATCHUEL, F. (2009). "La relación de los jóvenes con el saber: Entre transmisión e implicaciones inconscientes". En Revista *Procesos Psicológicos y Sociales*, N° 5(1-2), 1-10. Recuperado de: http://www.uv.mx/psicologia/files/2013/06/La-relacion-de-los-jovenes-con-el-saber.pdf (10/09/2016)

HASSOUN, J. (1996) *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor.

HENRÍQUEZ C., M. A. (2002) "La incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la formación inicial docente. Caso Universidad de Los Andes-Táchira". En *Acción Pedagógica*, ISSN-e 1315-401X, Vol. 11, Nº. 1, 2002, pp. 60-73. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2973107.pdf (18/07/18)

HUERGO, J. A. (2001) "Desbordes y conflictos entre la cultura escolar y la cultura mediática". En *Revista Nómadas*, núm. 15, pp. 88-100. Universidad Central, Bogotá, Colombia. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105117927008 (10/10/2017)

IESALC (2004) *La formación docente en la República Argentina*. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina, UNESCO. Recuperado de: http://www.oei.es/docentes/info_pais/informe_formacion_docente_argentina_iesalc.pdf (22/07/2016)

IGLESIAS, A. (2018) *Trayectorias de formación y estrategias de inserción laboral. Los profesores principiantes de las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Tesis doctoral, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires [MIMEO].

ITHURBURU, V. (2014) *Consumos culturales digitales en los inicios de la formación docente y expectativas profesionales futuras. Estudio de caso sobre los ingresantes a la*

carrera del profesorado de Educación Primaria. Tesis de maestría en Educación, Lenguajes y Medios, Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martin. Recuperado de: http://ri.unsam.edu.ar/greenstone/collect/coltesis/index/assoc/HASH8ac8.dir/TMAG%20ESHUM%202014%20IV.pdf (29/11/2018)

ITU (2017) *The State of Broadband: Broadband catalyzing sustainable development*. International Telecommunications Union, UNESCO, September 2017. Recuperado de: https://www.itu.int/dms_pub/itu-s/opb/pol/S-POL-BROADBAND.18-2017-PDF-E.pdf (2/12/2018)

JURE, E. (2010) "Los profesores y su vínculo con el saber que enseñan: continuidades y rupturas en sus biografías profesionales". Informe final de investigación. Material no publicado. Instituto de Desarrollo Humano, Universidad Nacional de General Sarmiento.

KRESS, G. (2005) *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Málaga, Ediciones Aljibe.

KRESS, G. y VAN LEEUWEN, T. (2001) *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary*. New York, Hodder Arnold.

LACASA, P. (2011) *Los videojuegos. Aprender en mundos reales y virtuales.* Ed. Morata, Madrid.

LARROSA, J. (2018) *P de Profesor*, con comentarios de Karen Rechia. Buenos Aires, Noveduc Libros.

LITWIN, E. (comp.) (2005) *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires, Amorrortu.

LITWIN, E. MAGGIO, M., y LIPSMAN, M. (comps.) (2005) *Tecnologías en las aulas. Las nuevas tecnologías en las prácticas de la enseñanza*. Buenos Aires, Amorrortu.

MAGGIO, M. (2012) *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires, Paidós.

MALOSETTI COSTA, L. (2006) "Algunas reflexiones sobre el lugar de las imágenes en el ámbito escolar". En DUSSEL, I. y GUTIÉRREZ, D. (comps.) *Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires, Ed. Manantial, FLACSO / OSDE.

MANOVICH, L. (2006) *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación. La imagen en la era digital.* Barcelona, Paidós Comunicación.

MARTÍN BARBERO, J. (1996) "Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación". En Revista Nómadas, núm. 5. Recuperado de: http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/univpedagogica/especializaciones/seminario/materialesparadescargar/seminario4/barbero%20martin1.pdf (2/5/2018)

_____ (2003) "Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades". En *Revista Iberoamericana de Educación – OEI*, N° 32, mayo-agosto 2003. Recuperado de: https://rieoei.org/historico/documentos/rie32a01.htm (30/08/18)

_____ (2006) "La razón técnica desafía a la razón escolar". En NARODOWSKI, M., OSPINA, H., MARTÍNEZ BOOM, A. (eds.) *La razón técnica desafía a la razón escolar*. Buenos Aires, Noveduc.

MARTOS, E. y MARTOS GARCÍA, A. E. (2014) "Artefactos culturales y alfabetización en la era digital: discusiones conceptuales y praxis educativa". En *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria,* N° 26, 1-2014, pp. 119-135, Ediciones Universidad de Salamanca. Recuperado de: http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/teoredu2014261119135. 10/07/2017

MEIRIEU, P. (2011) "Entrevista a Philippe Meirieu", por Alejandra Birgin. En *Revista del IICE* N° 30 – ISSN 0327-7763 – pp. 5-16. Recuperado de: http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/141 (08/04/18)

_____ (2013) "La opción de educar y la responsabilidad pedagógica". Conferencia brindada en el Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 30 de octubre de 2013. Recuperado de: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005089.pdf (10/08/18)

MENDES, T. C. y PEREIRA BACCON, A. C. (2016) "Refletindo o cotidiano escolar: do ser professor à relação com o saber". En *Revista Transmutare*, Curitiba, v. 1, n. 2, p. 256-274, jul./dez. 2016. Recuperado de: https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr/article/download/3974/3371 (20/06/18)

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN (2000) *Hacia un Sistema Integrado de Educación Superior en la Argentina: Democratización con calidad*. Buenos Aires, MCyE.

MOLLIS, M. (2009), "La formación de profesores universitarios para el nivel medio y superior: Una asignatura pendiente". En *La revista del CCC*. Enero/Agosto 2009, N° 5/6. Recuperado de: http://www.centrocultural.coop/revista/5-6/la-formacion-de-profesores-universitarios-para-el-nivel-medio-y-superior-una-asignatura
ISSN 1851-3263 (27/01/2018)

MONETTI, E. (2014) "Mi relación con el saber didáctico: un relato autoetnográfico". En Revista Entramados: educación y sociedad. Núm 1, año 2014. Recuperado de: http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1083/1126 (27/01/18)

MOREIRA, M. A. (2002) "Investigación en educación en ciencias: métodos cualitativos". Texto de Apoyo n° 14. Programa Internacional de Doctorado en Enseñanza de las Ciencias. Universidad de Burgos, España; Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil. Publicado en Actas del PIDEC, 4, pp. 25-55. Recuperado de: http://www.if.ufrgs.br/~moreira/metodos-cualitativos.pdf (15/11/15)

NEIMAN, G. y QUARANTA, G. (2006) "Los estudios de caso en la investigación sociológica". En VASILACHIS DE GIALDINO, I. (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, Gedisa.

PALMERO, M. (2015) "Tecnologías de la Información y la Comunicación en la formación docente: Políticas, prácticas y sentidos". En *Revista Educación, Formación e Investigación*, Vol. 1, N° 2. ISSN 2422-5975 (en línea). Diciembre 2015. Recuperado de: http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/view/7053 (28/07/18)

PALADINO, D. (2006) "Qué hacemos con el cine en el aula". En DUSSEL, I. y GUTIÉRREZ, D. (comps.) *Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires, Ed. Manantial, FLACSO / OSDE.

PEIRONE, F. (2015) "Desafectación, audacia y diversión. La cultura juvenil actual, el gran desafío de la escuela del siglo XXI". Recuperado de: https://bit.ly/2OV5hs5 (05/08/2018)

PETRACCI, M. (2007) "La agenda de la opinión pública a través de la discusión grupal. Una técnica de investigación cualitativa: el grupo focal". En KORNBLIT, A. L. (2007) *Metodologías cualitativas en ciencias sociales: modelos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires, Biblos.

PINKASZ, D. (1992) "Orígenes del profesorado secundario en la Argentina". En BRASLAVSKY, C. y BIRGIN, A. (comps.) *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente.* FLACSO/CIID Miño y Dávila, Buenos Aires.

RODRÍGUEZ ILLERA, J. L., ESCOFET, A. y AZZATO, M. (2004) "Un sistema abierto para la creación de contenidos educativos digitales". En *RED – Revista de Educación a Distancia*, número monográfico IV. Recuperado de: https://www.um.es/ead/red/M4/rodriguez41.pdf (28/11/2018)

ROS, C. (coord.) [et al.] (2014) *Inclusión digital y prácticas de enseñanza en el marco del Programa Conectar Igualdad para la formación docente del nivel secundario*. Serie Estudios Nacionales. Buenos Aires, Ministerio de Educación. Recuperado de: https://bit.ly/2Y1FMd2. 05/08/2015

RUEDA ORTIZ, R. (2008) "Formación inicial de docentes, políticas y currículos en tecnologías de la información y la comunicación, e informática educativa". En Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XX, núm. 50, (enero-abril), 2008, pp. 193-206. Recuperado de: http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/9934/9131 (29/08/2018)

RUSSELL, D. R. (1995) "Activity Theory and its Implications for Writing Instruction". En PETRAGLIA, J. *Reconceiving Writing, Rethinking Writing Instruction*, pp. 51-78. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Recuperado de https://books.google.com.ar/books?isbn=1136689222 (4/5/18)

SCOLARI, C. (2013) *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona, Ed. Deusto.

SERRA, M. S. (2006) "El cine en la escuela. ¿Política o pedagogía de la mirada?". En DUSSEL, I. y GUTIÉRREZ, D. (comps.) *Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires, Ed. Manantial, FLACSO / OSDE.

SERRES, M. (2013) *Pulgarcita*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

SEVILLANO GARCÍA, M. L. y FUERO COLMENA, R. (2013) "Formación inicial del profesorado en TICS: Un análisis de Castilla la Mancha". En *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, Vol. 17, Núm. 3, septiembre-diciembre, 2013, pp. 151-183. Universidad de Granada. Granada, España. Recuperado de: http://www.redalyc.org/pdf/567/56729527009.pdf (29/07/18)

SIBILIA, P. (2012) *¿Redes o paredes? La escuela en tiempos de dispersión*. Buenos Aires, Tinta Fresca Ediciones.

SIMMONS, M. y MASSCHELEIN, J. (2014) *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires, Miño & Dávila.

SOUTHWELL, M. (2008) "Hacer escuela con palabras: directores de escuela media frente a la desigualdad". En *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*, N° 2, pp. 25-46.

_____ (2009) "Docencia, tradiciones y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo". En YUNI, J. A. (comp) *La formación docente: complejidad y ausencias*. Encuentro Grupo Editor, Córdoba.

_____ (2011) "La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato". En TIRAMONTI, G. (dir.) *Variaciones sobre el formato escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Buenos Aires, Homo Sapiens Ediciones, FLACSO.

_____ (2012) "Presentación". En SOUTHWELL, M. (comp.) *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Buenos Aires, Homo Sapiens Ediciones, FLACSO.

SOUTHWELL, M. y VASSILIADES, A. (2014) "El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas". En *Educación, Lenguaje y Sociedad*, Vol. 11, N° 11, pp. 163-187. Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa. Recuperado de http://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/1491 (18/07/18).

STAKE, R. E. (2007) *Investigación con estudio de casos*. Morata, Madrid.

TENAGLIA, G. (2011) "Los rasgos de la relación con el saber del docente en el espacio de formación profesional (taller) en la enseñanza técnica. Estudio clínico". En *Anuario IICE – Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, año 2011, pp. 419-422.

TENTI FANFANI, E. (2006) "Profesionalización docente: consideraciones sociológicas". En TENTI FANFANI, E. (comp.) *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires. IIPE/UNESCO/Fundación OSDE/Siglo XXI.

TENTI FANFANI, E. (coord.) (2010) *Estudiantes y profesores de la formación docente: opiniones, valoraciones y expectativas*. Serie Estudios Nacionales. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de: http://cedoc.infd.edu.ar/upload/010103ESTUDIANTES_Y_PROFESORESformaciondocente.pdf. 05/08/2015

TERIGI, F. (2007) "Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar". En BAQUERO, R., DIKER, G. y FRIGERIO, G. *Las formas de lo escolar.* Buenos Aires, Del Estante Editorial.

_____ (2008) "Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles". En *Propuesta Educativa,* N. 29 – Año 15 – Jun. 2008 – Vol 1, pp. 63 a 71. Recuperado de: http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier_articulos/19.pdf (24/06/18)

_____ (2009) "La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites". En *Revista de Educación*, N° 350, septiembre-diciembre 2009, pp. 123-144. Madrid, Instituto de Evaluación, Ministerio de Educación. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_06.pdf. 09/10/2015

_____ (2012a) *Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación. Documento básico*. Buenos Aires, Ed. Santillana, 2012. Recuperado de: https://bit.ly/2R72VJp (28/08/2018)

_____ (2012b) "La enseñanza como problema en la formación en el ejercicio profesional". En BIRGIN, A. (comp.) *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio.* Buenos Aires, Paidós, Cuestiones de educación.

TOBÓN LINDO, M. I. y ARBELÁEZ GÓMEZ, M. C. (2010) "La formación docente al incorporar las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje". En Congreso Iberoamericano de Educación Metas 2021, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: http://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/TICEDUCACION/R1998Tobon.pdf (20/07/18)

TYACK, D. y CUBAN, L. (2001) *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas.* México, Fondo de Cultura Económica.

URRESTI, M., LINNE, J. y BASILE, D. (2015) *Conexión total. Los jóvenes y la experiencia social en la era de la comunicación digital*. Buenos Aires, CLACSO, Grupo Editor Universitario. Recuperado de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20160909015844/Conexion-total.pdf (05/08/18)

VAN DIJCK, J. (2016) *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

VERCELLINO, S. (2015) "Revisión bibliográfica sobre la 'relación con el saber'. Desplazamientos teóricos y posibilidades para el análisis psicopedagógico de los aprendizajes escolares". En *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)* – ISSN: 1409-4258 Vol. 19(2) Mayo-Agosto 2015: 53-82. Recuperado de: http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/6579 [21 de marzo de 2018]

VIGOTSKY, L. (1932). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México, Ed. Grijalbo.

_____ (1934). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona, Ed. Paidós.

VINCENT, G., LAHIRE, B. y THIN, D. (2008) Sobre la historia y la teoría de la forma escolar. Traducción de Leandro Stagno (UNLP) sobre el capítulo incluido en VINCENT, G. (dir.) (1994) *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon, Presses Universitaires de Lyon. Recuperado de: https://eva.udelar.edu.uy/pluginfile.php/872058/mod_folder/content/0/Sobre_la_historia_y_la_teoria_de_la_forma_escolar_-_vincent_y_lahire.pdf?forcedownload=1 (21/07/18)

VIÑAO FRAGO, A. (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid, Ediciones Morata. Recuperado de: https://bit.ly/34AvClV (08/09/2018)

YUNI, J. A. y URBANO, C. A. (2003a) Técnicas para investigar y formular proyectos de investigación. Volumen I. Córdoba, Editorial Brujas.

_____ (2003b) Técnicas para investigar y formular proyectos de investigación. Volumen II. Córdoba, Editorial Brujas.

Normativa

Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial – Res. 24/07 del Consejo Federal de Educación – Anexo I. Recuperado de: http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res07/24-07-anexo01.pdf

Diseño curricular del Profesorado de Educación Secundaria en Historia. Recuperado de: http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/superior/historia/13259-99modif-por-3581-00-historia.pdf

Diseño curricular del Profesorado de Educación Secundaria en Biología. Recuperado de: http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/superior/biologia/13259-99modif-por-3581-00-biologia.pdf